

## **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

**Vanessa Gonçalves dos Santos**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a  
obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*

Orientado por

**Professora Adjunta Maria Isabel Ribeiro de Castro**

Bragança

Julho de 2013



## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, a todos os professores que ao longo da minha vida académica contribuíram para a minha formação e para a pessoa que hoje sou.

Às escolas que fizeram parte deste relatório, nomeadamente ao Agrupamento Dr. Francisco Gonçalves Carneiro (Chaves), à Escola EB 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires (Viana do Castelo) e à Escola EB 2,3/S Dr. Bento da Cruz (Montalegre), pela abertura, colaboração e apoio na realização dos estágios e no desempenho de funções docentes; e, a todos os alunos, pela participação e colaboração, ainda que indireta, neste projeto.

Aos professores cooperantes pela ajuda, aconselhamento e partilha de conhecimentos e materiais.

À professora Isabel Castro pela orientação e apoio na realização deste relatório e aos colegas de mestrado, pelos bons momentos de trabalho em grupo e de partilha de experiências.

À minha família pelo incentivo e motivação ao longo de todo o mestrado.

## **RESUMO**

Este relatório, inserido na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), pretende relatar o trabalho desenvolvido e as experiências adquiridas nos três ciclos do ensino básico, e ainda, investigar sobre um problema relevante no contexto da Educação Musical.

Dadas as especificidades do grupo de alunos do 7.º ano da Escola EB 2,3/S Dr. Bento da Cruz em Montalegre, procurei saber se a dança constitui um fator de motivação nas aulas de Educação Musical e se representa um recurso importante para a disciplina.

Para tal, recorri à observação direta e à metodologia de investigação-ação, através das quais pude observar o comportamento dos alunos enquanto experienciavam atividades de dança. Como principais objetivos deste estudo destacam-se: criar nos alunos o gosto pela dança, pelas aulas de educação musical e pela música em si, e valorizar a educação artística em geral.

Ao longo da investigação-ação foi possível observar que, nas atividades de movimento os alunos se mostravam sempre muito interessados, participativos e alegres, o que me permitiu afirmar que a dança se tornou realmente num excelente fator de motivação. Consequentemente notou-se que cresceu nos alunos o gosto pela música e aumentou a motivação por outro tipo de atividades que gostavam menos ou onde tinham dificuldades.

## **ABSTRACT**

This report, found in the unit curriculum of Supervised Teaching Practice (STP), seeks to report the work and experiences gained in the three cycles of basic education, furthermore, it investigates a relevant problem in the context of Musical Education.

Given the specificities of the group of students of the 7th grade of EB 2.3 /S Dr. Bento da Cruz School in Montalegre, I sought to find out if dance is a factor of motivation in the classroom for Musical Education and whether it is a major aspect of the subject.

I undertook direct observation and research-action methodology, through which I could observe student's behavior while experiencing dance based activities. The main objectives of this study are: to create in students a love for dance, for musical education and music itself, and to enhance artistic education in general.

Over the course of research-action it was possible to observe that, with the activities that involved movement the students were always very interested, participatory and cheerful, which allowed me say that dance has become a really excellent factor of motivation. Consequently it was noticed that students have grown fonder of Music and motivation has increased for other types of activities that they liked the least or where they had difficulties.

## ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS USADOS

Abreviatura	Significado
AEC's	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAP	Comissão de Apoio ao Programa
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
D	Dança
DT	Dança Tradicional
EB	Ensino Básico
EME	Educação Musical Especial
EMI	Educação Musical Inclusiva
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MNEE	Música e Necessidades Educativas Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Projeto Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Prática Instrumental
PPT	Apresentação em Power Point
PV	Prática Vocal

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Figura 1 – Organizadores e Domínios da Música do Ensino Básico.....	10
Figura 2 – Escola EB1 n.º 1 de Chaves.....	29
Figura 3 – Escola EB1 n.º 3 de Chaves.....	30
Figura 4 - Escola EB1 n.º 5 de Chaves .....	31
Figura 5 – Localização da Escola EB 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires ....	46
Figura 6 – Escola EB 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires .....	47
Figura 7 – Localização da Escola EB 2,3/S Dr. Bento da Cruz.....	55
Figura 8 – Escola EB2,3/S Dr. Bento da Cruz – Edifício do 2.º ciclo.....	56

## TABELAS

	Págs.
Tabela 1 – Resultados de aprendizagem, ao longo do 1.º ciclo do EB .....	17
Tabela 2 – Definições de <i>dança</i> segundo vários autores .....	75
Tabela 3 – Formas de <i>dança</i> segundo Kraus (1969).....	77
Tabela 4 – Formas de <i>dança</i> segundo García Ruso (1997) .....	78
Tabela 5 – Formas de <i>dança</i> segundo Robinson (1992).....	78
Tabela 6 – Competências da música para as quais a dança contribui.....	89
Tabela 7 – Plano de atividades desenvolvidas no 3.º ciclo .....	104
Tabela 8 – Resultados obtidos através da observação .....	105-106
Tabela 9 – Comentários dos alunos a 03/05/2013 .....	107



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
------------------	---

### PARTE I

#### Experiências de Ensino-Aprendizagem da Prática de Ensino Supervisionada

<b>1 A Música na Educação .....</b>	<b>3</b>
-------------------------------------	----------

<b>2 A Música no Ensino Básico .....</b>	<b>9</b>
--	----------

2.1 A música no 1.º ciclo do ensino básico.....	11
---	----

2.2 A música no 2.º ciclo do ensino básico.....	19
---	----

2.3 A música no 3.º ciclo do ensino básico.....	21
---	----

<b>3 Importância da música na educação e na aprendizagem .....</b>	<b>23</b>
--	-----------

<b>4 Experiências da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ciclo do Ensino Básico. 27</b>	
---	--

4.1 Caracterização do contexto.....	27
-------------------------------------	----

4.1.1 Caracterização do meio envolvente.....	28
--	----

4.1.2 Caracterização do agrupamento e das escolas.....	28
--	----

4.1.3 Caracterização das salas .....	31
--------------------------------------	----

4.1.4 Caracterização das turmas .....	32
---------------------------------------	----

4.2 Enquadramento da prática desenvolvida .....	32
---	----

4.3 Descrição e reflexão das experiências letivas .....	34
---	----

<b>5 Experiências da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º ciclo do Ensino Básico. 45</b>	
---	--

5.1 Caracterização do contexto.....	45
-------------------------------------	----

5.1.1 Caracterização do meio envolvente.....	45
--	----

5.1.2 Caracterização da escola .....	47
--------------------------------------	----

5.1.3 Caracterização da sala de música .....	48
--	----

5.1.4 Caracterização das turmas .....	48
---------------------------------------	----

5.2 Enquadramento da prática desenvolvida .....	49
---	----

5.3 Descrição e reflexão das experiências letivas .....	50
---	----

<b>6 Experiências da Prática de Ensino Supervisionada no 3.º ciclo do Ensino Básico. 53</b>	
---	--

6.1 Caracterização do contexto.....	53
-------------------------------------	----

6.1.1 Caracterização do meio envolvente.....	53
--	----

6.1.2 Caracterização da escola .....	54
6.1.3 Caracterização da sala de música .....	56
6.1.4 Caracterização da turma .....	56
6.2 Enquadramento da prática desenvolvida .....	58
6.3 Descrição e reflexão das experiências letivas .....	60

## **PARTE II**

### **Investigação do tema – A dança como recurso e como fator de motivação na Educação Musical**

<b>1 Contextualização e problema.....</b>	<b>69</b>
<b>2 Revisão da literatura.....</b>	<b>73</b>
2.1 A dança .....	74
2.1.1 Definição do conceito.....	74
2.1.2 Formas de dança.....	77
2.2 A dança na educação.....	80
2.2.1 A dança na Educação Musical .....	84
2.3 Importância da dança na educação e na aprendizagem.....	91
2.4 A motivação na Educação Musical.....	93
2.5 A Educação Musical e as Necessidades Educativas Especiais .....	96
<b>3 Metodologia .....</b>	<b>99</b>
3.1 A investigação-ação.....	99
3.2 Contexto de investigação-ação .....	102
3.3 Recolha de dados .....	102
<b>4 Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>105</b>
<b>5 Conclusões .....</b>	<b>109</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
BIBLIOGRAFIA .....	115
APÊNDICES.....	121
ANEXOS .....	127

## INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no qual ingressei no ano letivo de 2010/2011.

Obedecendo ao definido pelo Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES)<sup>1</sup>, mais concretamente pelo artigo 8.º, este relatório final é composto de duas partes essenciais. Uma parte consiste na apresentação e reflexão crítica das experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da PES, e a outra, na investigação de assuntos que substanciem toda a parte prática realizada no âmbito do ensino da Educação Musical nos três ciclos do Ensino Básico (EB).

Nesta linha orientadora, o trabalho que a seguir se apresenta tem como principais objetivos: descrever e refletir sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Musical no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB; investigar sobre um problema (encontrado ao longo do estágio ou da experiência profissional); pesquisar e analisar a literatura sobre o tema; procurar soluções para o mesmo através da prática com uma ou várias turmas; constatar os resultados obtidos e apresentá-los.

O tema escolhido para investigação-ação incide sobre a dança na Educação Musical e surgiu aquando do estágio no 3.º ciclo. Desde o início do trabalho com este grupo de alunos senti alguma dificuldade em motivá-los para a aprendizagem de conceitos musicais ou atividades expositivas, e em contrapartida, estavam sempre disponíveis para atividades de movimento e danças. Considerei este tema bastante pertinente atendendo à realidade em que me enquadrava e, sendo a dança uma das atividades que mais gosto de trabalhar nas aulas de música, pareceu-me bastante interessante o desafio de aprofundar os meus conhecimentos e melhorar as minhas práticas nesta área.

A estrutura do trabalho foi definida ao longo da sua elaboração de forma a obter uma organização clara, direta e esclarecedora de todo o processo que envolve a PES. Assim, a primeira parte - Experiências de Ensino-Aprendizagem da Prática de Ensino

---

<sup>1</sup> Documento revisto pelo Conselho Técnico-Científico em 14/Out/2009, 16/Dez/2009, 23/Jun/2010, 18/maio/2012 e 7/set/2012. Consultado em [http://www.es.eipb.pt/portal/page?\\_pageid=575,530197&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.es.eipb.pt/portal/page?_pageid=575,530197&_dad=portal&_schema=PORTAL) a 27 de março de 2013.

Supervisionada – é constituída por seis capítulos. O primeiro, sobre a música na educação, explanando o ensino da música desde o seu início até aos dias de hoje nos âmbitos, formal, não formal e informal; o segundo, intitula-se “A música no Ensino Básico”, e nele descrevo toda a organização do ensino da música no 1.º, 2.º e 3.º ciclos; e o terceiro capítulo incide sobre a importância da música na educação e na aprendizagem. Os capítulos 4, 5 e 6 recaem sobre as experiências de ensino-aprendizagem da PES, respetivamente, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Em cada um destes capítulos caracterizo o meio envolvente, a escola, a sala de música, a(s) turma(s) e o enquadramento das práticas desenvolvidas em cada um dos ciclos, bem como apresento a descrição e reflexão das experiências letivas.

A segunda parte do relatório designada por “Investigação do tema – A dança como recurso e como fator de motivação na Educação Musical” contém cinco capítulos. O primeiro, intitula-se contextualização e problema, e nele apresento o tema da investigação, os seus objetivos e as questões de investigação; no segundo, desenvolvo toda a revisão da literatura em torno da dança: definição do conceito e formas de dança, a dança na educação, a dança na educação musical, a sua importância na educação e na aprendizagem, a motivação na educação musical e ainda a educação musical e as necessidades educativas especiais. O terceiro capítulo é sobre a metodologia de investigação utilizada neste trabalho, nomeadamente a investigação-ação, sobre o contexto de investigação e a recolha de dados. No quarto e quinto capítulos apresento os resultados obtidos, a sua discussão e por fim, as conclusões do estudo.

O relatório termina com as considerações finais, a bibliografia utilizada na realização do mesmo e a apresentação dos apêndices e anexos considerados relevantes na compreensão de todo este projeto.

## **1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO**

*“A música é única para os seres humanos e, como as outras artes é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida”*  
(Gordon, 2000:6).

Com o acentuado avanço tecnológico das últimas duas décadas, as crianças cada vez mais cedo têm contacto com os inúmeros meios em que a música se veicula e apresenta, tais como, nos meios de comunicação, nos telefones, na internet, nas lojas, nos bares, nos consultórios, enfim, em toda a vida diária.

O ensino da música chega também a todos nós, salvo eventuais exceções, através de várias experiências, como a escola, os grupos de música tradicional ou as bandas filarmónicas, ou simplesmente o seio familiar. Segundo Sardo (2011), *“A espacialidade e portabilidade da música são características que lhe permitem estar permanentemente acessível para todos os indivíduos que possam ou queiram fazer música, ouvir música ou pensar sobre ela”* (2011:92).

Deste modo, posso afirmar que, a música está presente na nossa educação, não só na formal, mas também na educação não formal e informal. Reporto-me a Gomes (2008) quando afirma que, seja qual for o âmbito em que acontece a educação, esta deve ser igualmente valorizada pois exerce a mesma influência sobre o ser humano em geral, num processo interativo com a comunidade.

Murray Schafer, compositor e pedagogo musical defende a ideia de que, *“...todos, independentemente de serem dotados ou não, devem ter acesso à música e o local ideal para isso deveria ser as escolas, onde a grande massa é formada por pessoas com inteligência mediana”* (Medeiros, 1997:53).

Em Portugal, no âmbito da educação formal - educação organizada e pertencente ao sistema educativo de um país, o ensino oficial e obrigatório da música surgiu pela primeira vez nas reformas de Passos Manuel e Costa Cabral, entre 1836 e 1850 (Torres, 1998). No seu surgimento, a disciplina tinha o nome de *Canto Coral* e incidia essencialmente em atividades corais. Até 1968, esta disciplina era desinteressante aos olhos dos alunos, pois não incluía verdadeiramente a prática musical, nem era relevante para a avaliação (Palheiros, Vieira, cit. por Pacheco, 2008).

Segundo Torres (1998), precisamente em 1968, deu-se a primeira grande reforma do ensino da música. A disciplina assumiu então a designação de *Educação Musical* e passou a fazer parte do currículo nos seis anos de escolaridade obrigatória, sendo apenas no quinto e no sexto ano lecionada por um professor especializado. O Canto Coral manteve-se como disciplina de opção no nono ano.

Em 1990, a Educação Musical foi integrada em todos os anos de escolaridade, até ao sexto ano como obrigatória e nos seguintes, até ao décimo segundo como disciplina de opção (idem).

De referir ainda que, com a reforma de 1968, “...*inicia-se um novo caminho para a Educação Musical, em que a disciplina é encarada como um contributo para a formação geral da personalidade da criança: formação auditiva, psicomotora, intelectual, socioafectiva e estética*” (ibidem: 20). Nos anos que se seguiram foram levados a cabo vários cursos de pedagogia e didática musical, essencialmente com base nas abordagens de Edgar Willems e Carl Orff, tendo como objetivo atualizar as práticas da Educação Musical.

A par da Educação Musical no ensino genérico, também no ensino vocacional foram criados os Conservatórios de Música, em 1835, e progredindo tal como os outros tipos de ensino ao longo dos anos (Gomes, 2008).

Primeiramente com a implantação da república, em 1910, verificaram-se grandes evoluções ao nível do ensino e da cultura, no sentido de reorganizar os estudos ministrados no Conservatório Nacional, nomeadamente “...*não só adaptando a sua formação às exigências da altura como também possibilitando o alargamento na concepção da formação do músico*” (Vasconcelos, cit. por Pacheco, 2008:34). Em 1919, Viana da Mota, grande impulsionador da mudança ao nível do ensino musical, e Luís de Freitas Branco, levaram a cabo uma inovadora reforma da qual resultou a elaboração de um currículo de formação geral e musical, mas que devido a conturbações políticas sofreu alguns retrocessos. Só em 1930 foi aprovado o decreto

que definia um modelo curricular a favor de um ensino artístico mais eficiente e economicamente vantajoso para o estado, o qual vigorou durante mais de cinquenta anos.

Em 1983 deu-se uma nova reforma do ensino artístico, levada a cabo pelo Decreto-Lei n.º 310/83, o qual reestruturou o ensino vocacional da música e inseriu as artes no sistema geral de ensino. Estas escolas distribuem-se pela rede pública e podem ser Conservatórios, de frequência gratuita, e Escolas Particulares e Cooperativas oficiais ou oficializadas com paralelismo ou autonomia pedagógica, nas quais se exige o pagamento de uma propina pelo aluno, exceto em regime articulado, o qual é subsidiado em 100% pelo Ministério da Educação.

*“...a partir da década de 90 do século passado, estas escolas sofreram uma evolução quantitativa pelo facto de haver uma grande procura do ensino da música por um número elevado e diversificado de população de origem sócio-cultural diferenciada que procura formação musical com objectivos distintos: para a realização profissional ou apenas para a educação geral e consequente formação, percepção e fruição, que hoje assenta numa perspectiva diferente da do passado”*  
(Pacheco, 2008:36).

Em 1990, o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro<sup>2</sup>, diploma quadro da Educação Artística, veio estabelecer *“as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo”* (ME, 1990:4522). Segundo o mesmo documento sabe-se que a Educação Artística abrange as áreas da Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual e Artes plásticas.

O referido Decreto-Lei prevê várias modalidades de Educação Artística: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extraescolar.

Neste sentido, o meu trabalho incide essencialmente sobre a educação artística genérica – *“...a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas*

---

<sup>2</sup> Consultado em [www.educacao-artistica.gov.pt/biblioteca](http://www.educacao-artistica.gov.pt/biblioteca) a 20 de fevereiro de 2012.

*aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral”* (ME, 1990:4523) - na qual se insere a Educação Musical no ensino básico, no entanto, mais adiante esclarecerei resumidamente de que se tratam as outras modalidades de educação artística.

Em todos os níveis de ensino a educação artística genérica faz parte do currículo do ensino regular. Ao nível da educação pré-escolar, a música integra-se na área de expressão/comunicação, mais concretamente no domínio das expressões e toma a designação de Expressão Musical. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, esta assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos que a criança vivencia e posteriormente produz de acordo com as características do som (intensidade, altura, timbre e duração), desenvolvendo atividades para escutar, cantar, dançar, tocar e criar (ME-DEB, 1997). Tal como nos elucida o artigo 10.º, do Decreto-Lei referente à Educação Artística, neste nível de ensino,

*“...a sensibilização da criança para o ensino artístico é feita pelo respectivo educador de infância, sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais e encarregados de educação”* (ME, 1990:4524).

Atualmente e segundo o Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto<sup>3</sup>, a música está também presente nos três ciclos do ensino básico. No 1.º ciclo surge integrada na área das expressões artísticas, tem carácter obrigatório e designa-se Expressão Musical, sendo lecionada pelo professor generalista. Pode ainda ser levada a cabo nas Atividades de Enriquecimento Curricular, as quais não são obrigatórias, mas lecionadas por um professor especialista.

No 2.º ciclo do ensino básico, a disciplina é de carácter obrigatório e é designada como Educação Musical, sendo também lecionada por um professor da área.

Quanto ao 3.º ciclo e segundo a reorganização do ensino básico para o ano letivo de 2011/2012, esta pode ser ou não uma oferta da escola, dependendo se nesta existem professores no quadro para a sua docência. Neste ciclo a disciplina pode ser designada de Educação Musical ou simplesmente Música e é também lecionada por um professor especialista da área.

---

<sup>3</sup> Consultado em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html> a 20 de fevereiro de 2012.



À educação artística vocacional corresponde uma formação especializada, dirigida a indivíduos que possuam aptidões em alguma área artística. Tal como referi anteriormente, é lecionada por professores especializados em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas, e muitas vezes, em escolas de ensino regular que reúnam as condições necessárias (ME, 1990).

Na educação artística em modalidades especiais englobam-se a educação especial, o ensino profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância (idem).

Por último, a educação artística extraescolar “...visa o aperfeiçoamento, complemento, atualização, ou reconversão da formação já recebida neste campo” (ME, 1990:4526).

Verificada a presença da música na educação formal, tanto a nível do ensino genérico, como do ensino especializado interessa realçar os seus diferentes alcances.

*“- O ensino genérico visa o desenvolvimento integral do indivíduo numa perspectiva global e interdisciplinar, mas sempre tendo em atenção os aspectos de crescimento para os quais será necessário criar situações de ocorrência independentemente das características de melhores ou piores condições de realização musical.*

*- O ensino especializado ou vocacional visa a formação de músicos profissionais capazes de integrar orquestrar e aí fazerem a sua carreira profissional ou optar por uma carreira a solo, dependendo, destes factos grande parte da realização individual e colectiva dos atores participantes em iniciativas musicais” (Gomes, 2008: 67-68).*

Passando agora a outro âmbito da educação, a educação não formal “...surgiu para satisfazer a necessidade de respostas extraescolares a demandas novas e diferentes das que atende ordinariamente o sistema educativo” (La Belle apud Vásquez, cit. por Almeida e Del Ben, 2005:86). Ainda segundo Del Ben, citado por Feldens (2008), existem muitos espaços de atuação da música no âmbito não formal, pois são variados os locais de ensino e aprendizagem da música.

Apoiada em Gomes (2008) confirmo que, no nosso país a Educação Musical não formal acontece segundo vários modelos, são eles, por exemplo, os grupos de música

tradicional (como ranchos folclóricos), os grupos de música pop/rock, as bandas filarmónicas, as tunas universitárias, as escolas de música sem paralelismo pedagógico, as aulas particulares, e as atividades em associações, que embora não sejam oficialmente certificadas, no seio da sociedade é-lhes reconhecido um valor educativo e formativo.

Quanto à educação informal, na senda de Vásquez, citado por Wille (2003), esta constitui-se ao longo de toda a vida através da aquisição de conhecimentos e habilidades resultantes das várias experiências e da relação com o meio ambiente. Seja no seio da família, através dos meios de comunicação, na igreja ou em outras organizações sociais são desenvolvidos programas e atividades que possuem um carácter educativo.

Na perspetiva de Wille (2003) existem vários estímulos informais, como por exemplo, a televisão, a utilização do computador e da internet, e os filmes, que influenciam as experiências musicais dos jovens, sem que das mesmas resulte uma educação mais formal. O querer aprender a tocar um instrumento e o contacto ou aquisição de algum instrumento pode também ser resultado da influência da cultura e “educação” musical da família. Neste sentido, Gordon afirma que, *“Quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura”* (Gordon, 2000:3).

Tal como se pode perceber da análise do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB),

*“Ao longo da educação básica todas as crianças e jovens devem ter oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais, que visem contribuir para o desenvolvimento da literacia musical e para o pleno desenvolvimento das suas identidades pessoais”* (ME-DEB, 2001a: 167).

Assim, seja num ou outro âmbito da educação, a música representa algo que, quase sempre, está a par do desenvolvimento do ser humano.

## 2 A MÚSICA NO ENSINO BÁSICO

Desde a sua divulgação em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, constituiu uma referência central para o desenvolvimento do currículo. Segundo o mesmo, as competências específicas da música foram pensadas no sentido de:

*“...providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a ação educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões: (...)*

*- Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;*

*- Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais; (...)*

*- Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional...”* (ME-DEB, 2001a: 165).

Relativamente ao nível das experiências de aprendizagem da música, durante o ensino básico, o documento refere que o aluno deverá experienciar diferentes tipos de instrumentos, culturas musicais, técnicas de criação musical, espetáculos diversificados, explorar as relações com outras artes ou áreas do conhecimento e desenvolver projetos de investigação (ME-DEB, 2001a).

Tal como retrata a figura que se segue, as competências específicas da música distribuem-se por quatro organizadores, são eles: interpretação e comunicação, criação e experimentação, perceção sonora e musical e culturas musicais nos contextos; os quais, por sua vez deverão assentar nos três grandes domínios da prática musical – composição, audição e interpretação (idem).

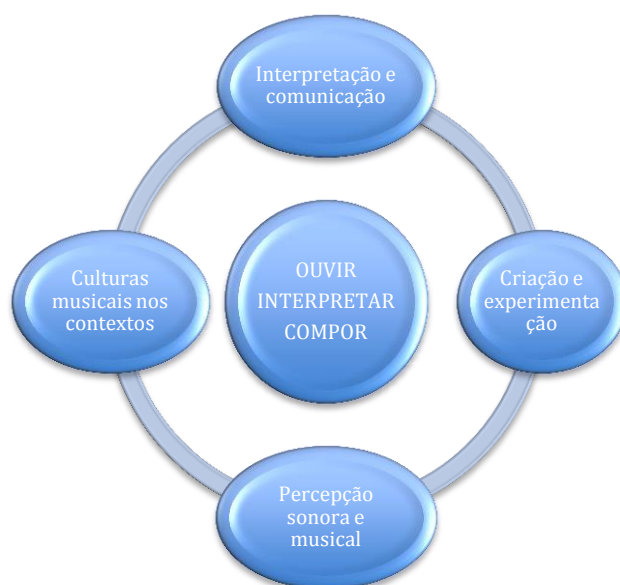


Figura 1 – ORGANIZADORES E DOMÍNIOS DA MÚSICA NO ENSINO BÁSICO<sup>4</sup>

No âmbito de cada organizador, o CNEB apresenta as competências que o aluno deverá ter adquirido ao longo de todo o ensino básico e ainda, o tipo de situações de aprendizagem a desenvolver no 1.º, 2.º e 3º ciclos.

Por exemplo, ao nível da interpretação e comunicação, o aluno, no final do ensino básico: “*Canta sozinho e em grupo, com precisão técnico-artística, peças de diferentes géneros, estilos e tipologias musicais*” (ME-DEB, 2001a:173). De acordo com Dalcroze e com o seu sistema de educação musical “A Rítmica”, este processo deve iniciar-se desde tenra idade. As crianças devem ser estimuladas para as atividades musicais, através dos seus primeiros instrumentos – a voz e o corpo – estes considerados também como os principais meios de expressão, interpretação e comunicação da música, que se vão cultivando ao longo dos três ciclos de ensino (Fonterrada, 2008).

Nos domínios da composição e audição devo reportar-me também aos princípios de Murray Schafer, que definiu como principais objetivos do seu trabalho o *fazer musical criativo*, dando ênfase à experimentação, improvisação e composição de peças pelos alunos; e ainda, o *ouvir consciente*, baseado na educação dos sentidos através do treino auditivo, parâmetro também muito valorizado por Willems (Medeiros, 1997); e também por Dalcroze (Fonterrada, 2008).

Mais recentemente, este documento deixa de ter o seu papel de orientador do ensino básico, tal como designa o Despacho n.º 17169/2011. Segundo o mesmo, o

<sup>4</sup> Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico, (ME-DEB, 2001a:170).

CNEB continha algumas insuficiências, que ao longo dos anos não foram ultrapassadas. Foi considerado pouco claro, ambíguo e pouco útil enquanto orientador do currículo. De acrescentar ainda que, a categoria de “competências” se revelou uma medida prejudicial ao minorizar os conteúdos e a transmissão de conhecimentos (MEC, 2011).

O referido despacho alerta por isso, para a importância dos conteúdos e para um ensino baseado no desenvolvimento dos objetivos e metas curriculares de cada disciplina, enquanto se aguardam orientações para uma nova política educativa.

Nos subcapítulos que se seguem, analiso a organização da música enquanto disciplina em cada um dos ciclos do ensino básico.

## **2.1 A MÚSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No 1.º ciclo do ensino básico a música integra-se na área das expressões artísticas. Designada de expressão musical, é portanto, considerada uma área curricular disciplinar de frequência obrigatória (MEC, 2011)<sup>5</sup>.

Tal como foi definido no artigo 8.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), neste ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um único professor, que pode ser auxiliado por professores especializados em determinadas áreas (AR, 1986)<sup>6</sup>.

No presente, a expressão musical é também levada a cabo no Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), o qual apresento mais à frente, e que foi criado em concordância com o estipulado no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto:

*“As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de*

---

<sup>5</sup> Anexo I da Republicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, integrada no Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de Agosto.

<sup>6</sup> Consultado em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html> a 3 de março de 2012.

*ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (MEC, 2011:4146).*

No 1.º ciclo de ensino básico, onde se inicia a escolaridade obrigatória e o ensino da música a que todos têm acesso, a prática do canto é a base de toda a expressão musical pois, a voz será o primeiro instrumento a ser explorado. A utilização do corpo no movimento, jogos e danças, bem como a utilização de instrumentos são também outras formas de desenvolver potencialidades musicais nestas idades (ME-DEB, 2004). Tais pressupostos concordam com os princípios de Wuytack, quando afirma: *“No nosso sistema, cantar é fundamental. Em primeiro lugar está a voz (o nosso primeiro instrumento); depois vêm os instrumentos, no prolongamento do corpo”* (2005:20).

Segundo Escobar (2005), um dos objetivos da educação musical no ensino primário é facultar aos alunos uma expressão total, afetiva, criativa e prática, que contribua para uma educação integral. De acordo com este, o programa de educação musical do 1.º ciclo reforça também que, todas as atividades proporcionadas aos alunos deverão basear-se no carácter lúdico e nas vivências sonoro-musicais, tendo em vista o desenvolvimento de tais capacidades, expressivas e criativas, nas crianças. A valorização das tradições musicais da região, através das canções do património regional e nacional são também uma referência que a escola deve cultivar (ME-DEB, 2004).

De extrema importância também é criar na criança a predisposição para a música, tal como Willems enuncia nos objetivos de iniciação musical: *“...fazer com que as crianças amem a música, e prepará-las para que realizem com alegria a prática musical, vocal e instrumental...”* (cit. por Medeiros, 1997:13).

O programa de Expressão e Educação Musical do 1.º ciclo encontra-se dividido em dois blocos: o primeiro, os jogos de exploração e o segundo, experimentação, desenvolvimento e criação musical.

No primeiro bloco, os jogos representam um recurso que permite a exploração da voz, do corpo e dos instrumentos. Ambos partem da singularidade musical de cada criança e vão aumentando gradualmente a sua complexidade a caminho do *“...domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, da capacidade de escutar”* (ME-DEB, 2004:68).

Em termos práticos, a exploração da voz passa por várias atividades como, dizer e entoar rimas e lengalengas, cantar canções, entre outras.

A exploração do corpo é também outro modo de sentir o som e a música, pois *“Todos os matizes sonoros podem assim ser vivenciados, sendo, para a maioria das crianças, a melhor forma de sentir e conhecer a música”* (ibidem:69). Como atividades práticas de referência podem-se destacar a exploração de percussão corporal, a utilização de gestos nas canções, o movimento associado à pulsação, dinâmicas e andamentos; o movimento associado ao canto ou à execução instrumental, a mímica e o drama; e a realização de coreografias/danças (ME-DEB, 2004; Wuytack, 2005).

Na exploração de instrumentos não se incluem apenas os instrumentos musicais, mas todos os materiais e objetos com qualidades sonoras, cuja experimentação enriquece o universo sonoro e musical da criança. A partir deste ponto, a construção de instrumentos elementares, a utilização de brinquedos musicais e instrumentos musicais didáticos ou tradicionais são as atividades mais comuns neste tipo de jogos de exploração (ME-DEB, 2004).

O bloco 2 deste programa – experimentação, desenvolvimento e criação musical – tem em vista o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação do som.

Relativo ao desenvolvimento auditivo deve proporcionar-se à criança a identificação de sons de vários meios, a identificação da pulsação em canções ou danças através da percussão corporal, instrumental ou do movimento, e ainda o reconhecimento de qualidades do som (timbre, duração, intensidade e altura) (idem).

Na expressão e criação musical, *“as atividades musicais a desenvolver devem atender à necessidade de a criança participar em projetos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas”* (ibidem:72). Neste tipo de atividades, os alunos individualmente e em grupo, devem desenvolver projetos utilizando diferentes modos de produzir sons; adaptando textos, melodias e canções; registrando em gravações as suas produções; participando em vários tipos de danças e reportórios, entre outras atividades (idem). Também Schafer, na sua teoria, defende que o aluno deve fazer a sua própria música, mesmo que parta de apenas um som.

*“Outros exercícios interessantes com os sons consistem em fazer com que os alunos, através de efeitos sonoros, contem: uma história, algum evento da natureza, uma guerra; e ainda, procurar um instrumento que melhor imite, por exemplo, uma risada. É importante que se explore ao máximo as variações*

*timbrísticas nos exercícios com sons da boca”* (Medeiros, 1997:64).

Por último, a representação do som vem introduzir a utilização de símbolos de leitura e escrita musical a partir do 2.º ano de escolaridade. As atividades práticas a desenvolver neste domínio passam pela invenção/utilização de gestos, sinais ou palavras para expressar o timbre, intensidade, duração, altura, pulsação, andamento, dinâmica; invenção de códigos para representar os vários sons (voz, corpo e instrumentos); identificação de vários símbolos de leitura e escrita musical e ainda o contacto com partituras adequadas ao nível etário (ME-DEB, 2004).

Tal como referi anteriormente, desde 2005 que vem sendo implementados programas de enriquecimento curricular nas escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico. Surgiram tendo em vista o reforço do currículo em termos desportivos, artísticos, científicos e tecnológicos e ainda, a promoção de uma escola a tempo inteiro, de encontro às necessidades das famílias.

*“...a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”* (ME, 2008:23194).

O primeiro projeto a ser implementado neste âmbito em 2005 designou-se de Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e em 2006 foi alargado também para outras atividades com a designação de Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular (idem).

Segundo o Despacho n.º 14460/2008, a gestão deste programa é feita pelas autarquias, associações de pais e encarregados de educação, instituições particulares de solidariedade social ou agrupamentos de escolas (idem).

As atividades contempladas, de acordo com o organização curricular do ensino básico, podem ser atividades de apoio ao estudo, ensino do inglês, ensino de outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino da música, atividades lúdico-



expressivas e ainda outras atividades que incidam nos domínios identificados (ME, 2011)<sup>7</sup>.

Neste âmbito, o ensino da música não é de carácter obrigatório. “*A inscrição nas atividades de enriquecimento curricular, por parte dos encarregados de educação é facultativa*” (ibidem:27057). Apesar dessa não obrigatoriedade, o relatório pedagógico de 2009/2010 elaborado pela CAP (Comissão de Apoio ao Programa), constata que a percentagem de alunos que frequentam estas atividades (incluindo todas as áreas) é de 89,3% o que justifica a sua pertinência (ME-DGIDC, 2010).

Para a sua execução, o respetivo despacho propõe que as entidades realizem acordos de colaboração com escolas do ensino especializado da música de forma a assegurar a coordenação das atividades e possibilitar o acesso aos equipamentos e material didático, no entanto, por outra via, devem contratar professores com habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no ensino básico ou secundário (ME, 2008).

Relativamente à carga horária da atividade, o artigo 18.º do Despacho n.º 8683/2011 estipula que: “*A duração semanal da atividade de Ensino da Música é fixada entre noventa e cento e trinta e cinco minutos*” (ME, 2011:27058).

A par do surgimento e implementação deste programa, foi publicado pelo Ministério da Educação, em 2006, um outro documento de apoio ao ensino da música no 1.º ciclo, as Orientações Programáticas do Ensino da Música. O conteúdo deste está de acordo com os princípios expressos para a música no Currículo Nacional do Ensino Básico, em 2001, e constitui um suporte da prática docente que pretende também estimular a reflexão e debate das propostas enunciadas.

Tal como se pode ler no CNEB, no programa de expressão musical do 1.º ciclo, e também nas orientações programáticas, o grande objetivo de ensino da música neste ciclo é o desenvolvimento da literacia musical.

*“A música no 1.º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de atividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo. A aprendizagem musical centrando-se na voz e no canto interliga-se com o corpo e o movimento”* (ME-DGIDC, 2006:6).

---

<sup>7</sup> Artigo 9.º do Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho.

Como finalidades deste ensino, destacam-se o desenvolvimento de competências a nível auditivo, vocal, instrumental, criativo, de ligação com outras áreas do saber e, de pensamento musical. Sobre estas finalidades assentam uma série de princípios orientadores, cujo resumo apresento na seguinte citação:

*“...é fundamental que as crianças vivenciem um amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança, da prática instrumental, da experimentação, improvisação e criação”(ME-DGIDC, 2006:7).*

Passo agora a apresentar um quadro, onde constam as competências/resultados de aprendizagem desenvolvidos ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, em torno de cada organizador: perceção sonora e musical, interpretação e comunicação, criação e experimentação e culturas musicais nos contextos.

<b>Percepção sonora e musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora e identifica os elementos básicos da música;</li> <li>• Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais;</li> <li>• Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais;</li> <li>• Lê e escreve notação convencional e não convencional;</li> <li>• Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares.</li> </ul>
<b>Interpretação e Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical;</li> <li>• Toca instrumentos acústicos e eletrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada;</li> <li>• Comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece;</li> <li>• Interpreta obras musicais que interliguem diferentes formas de arte;</li> <li>• Apresenta e interpreta publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais.</li> </ul>
<b>Criação e Experimentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora e organiza diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinadas ideias, sentimentos e atmosfera utilizando estruturas e recursos técnico-artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação;</li> <li>• Explora ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas;</li> <li>• Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos;</li> <li>• Aplica conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, eletrónicos, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical;</li> <li>• Regista em suportes áudio e vídeo as criações realizadas para a avaliação e aperfeiçoamento.</li> </ul>
<b>Culturas musicais nos contextos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;</li> <li>• Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem;</li> <li>• Recolhe informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música.</li> </ul>

Tabela 1 – RESULTADOS DE APRENDIZAGEM, POR ORGANIZADOR, AO LONGO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO<sup>8</sup>

No que respeita à avaliação, esta funciona como reguladora das aprendizagens e no âmbito das atividades musicais deve ser feita uma avaliação formativa para que a criança conheça e analise o trabalho musical que realizou (ME–DGIDC, 2006).

<sup>8</sup> Fonte: Orientações Programáticas da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico, (ME–DGIDC, 2006:9).

As sugestões de atividades é outro capítulo que integra as orientações programáticas do ensino da música. Nelas são apresentadas atividades no âmbito da prática vocal, prática instrumental, histórias com música e música teatral. Uma outra sugestão que se segue são os recursos ao nível da literatura e pedagogos, revistas, repertório musical, recursos multimédia, e endereços eletrónicos (idem).

Todo o programa das AEC's é acompanhado pela CAP através de visitas de acompanhamento às escolas, aulas e professores envolvidos, das quais resulta um relatório pedagógico que é elaborado anualmente e verifica o funcionamento de todos os aspetos do programa, tais como aspetos metodológicos, orientações programáticas, habilitações dos técnicos, alunos, recrutamento, articulação horizontal e vertical, recursos físicos e materiais, supervisão pedagógica e planificações (ME-DGIDC, 2010).

Do relatório pedagógico referente ao ano letivo de 2009/2010<sup>9</sup> considero relevante referir algumas das conclusões: dificuldade de integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas atividades; maior articulação com os professores titulares; fragilidades a nível da articulação vertical e recursos físicos e materiais pouco satisfatórios nomeadamente nas atividades de ensino da música e atividade física e desportiva. Em termos de recomendações o referido relatório expõe que a direção do agrupamento deve: *“garantir o cumprimento integral do Currículo Nacional do Ensino Básico, assegurando que nenhuma das áreas é descurada no currículo a favor das AEC”* (ibidem:14); assegurar a supervisão do projeto; potenciar a articulação entre os departamentos curriculares, professores titulares e técnicos das AEC; entre outras e ainda, *“Insistir no carácter lúdico das AEC e na criação de situações de aprendizagens diversificadas que motivem os alunos para a sua frequência”* (idem).

Em jeito de conclusão deste subcapítulo e tendo em conta o que aqui foi analisado, verifica-se que a música se apresenta como parte integrante do currículo do 1.º ciclo, a cargo do professor generalista, mas ao mesmo tempo é também lecionada por um professor especialista no âmbito das AEC's. Na opinião de Mota (2007), o lugar da Música no currículo continua a ter contornos pouco claros e com alguns problemas conceptuais e pragmáticos.

*“... a verdade é que não se conseguiu ainda ultrapassar as dificuldades inerentes à sua real implementação curricular,*

---

<sup>9</sup> Consultado em <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php> a 3 de março de 2012.

*essencialmente por uma razão: a manifesta falta de vontade política para estabelecer as bases que levariam ao cumprimento daquilo que foi consignado no atrás referido art.º 8.º da LBSE”<sup>10</sup> (Mota, 2007:18).*

## **2.2 A MÚSICA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Segundo o artigo 8.º da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), o 2.º ciclo do ensino básico está organizado por áreas interdisciplinares de formação básica havendo um professor para cada área. Lê-se também na referida lei que a formação artística, entre outros, é um dos objetivos específicos deste ciclo tendo por base uma perspetiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade (AR, 1986).

Uma dessas áreas interdisciplinares que fazem parte deste ciclo é a Educação Musical, designação adquirida desde 1968, quando a música passou a fazer parte do currículo em toda a escolaridade obrigatória, como já tinha sido referido anteriormente.

Tal como consta na última reorganização curricular do ensino básico (decreto-lei n.º 94/2011, de 3 de agosto), a Educação Musical faz parte do currículo do 5.º e do 6.º ano de escolaridade, integrada na área da Educação Artística e Tecnológica, com a carga horária semanal de  $1,5 \times 90$  minutos (MEC, 2011).

O programa de Educação Musical do 2.º ciclo, criado em 1991, atribui à disciplina um carácter teórico-prático e está organizado por níveis de espiral, em que cada nível envolve um campo de compreensão musical mais alargado e complexo. Para o 5.º ano destina-se a abordagem do nível I ao nível VI e para o 6.º ano desde o nível VII ao XII. O processo de ensino-aprendizagem deve ser aberto, não restritivo e sempre disponível a novas informações mediante a sensibilidade e interesses do professor e dos alunos (ME-DGEBS, 1991).

Já neste programa, a composição, audição e interpretação são as grandes orientadoras das experiências musicais a desenvolver, tal como foi mais tarde reforçado no CNEB, designando-se aqui de domínios da prática musical.

---

<sup>10</sup> O artigo 8.º da LBSE foi também referido no início deste subcapítulo (2.1).

Para cada uma destas áreas, o programa de Educação Musical explicita a forma como se podem desenvolver e apresenta alguns exemplos. Na área da composição, o professor, *“...motivará os alunos para a criação de pequenas peças musicais que envolvam de forma mais ou menos abrangente os conceitos de Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma”* (ibidem:9).

A área da audição deve desenvolver-se em todo o tipo de atividades, sendo importante que o professor grave as realizações dos alunos para que se ouçam a si mesmos e promovam o seu próprio progresso. Na área da interpretação, o programa refere como fundamentais ao seu desenvolvimento as componentes estética, afetiva e social (ME-DGEBS, 1991).

*“A interpretação pressupõe a descodificação da linguagem musical escrita, ou seja, o conhecimento dos símbolos e a capacidade de os transformar em som. No entanto também é importante interpretar música não escrita (música que não a da tradição “clássica” ocidental), porque existe um património musical que não pode ser ignorado, nomeadamente música da tradição oral e música improvisada”* (ibidem: 11).

O referido programa apresenta também uma lista de material didático destinado à prática musical neste ciclo, como instrumentos (por exemplo, piano ou órgão, xilofones, metalofones, jogos de sinos, pandeiretas, triângulos, entre outros) e outros recursos (leitor e gravador de cassetes, quadro pautado, partituras, etc.) que as escolas adquiriram e ainda hoje os encontramos, sendo por isso os mais utilizados neste nível de ensino.

Para além deste programa, que data de 1991, só em 2001 através do CNEB surgiram novas propostas que vieram atualizar o ensino e aprendizagem da música no 2.º ciclo. No entanto, tal como referi anteriormente, em 2011 este documento deixou de assumir o papel de documento orientador.

## 2.3 A MÚSICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Analisando a LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), sabe-se que no 3.º ciclo, “*o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas*” (AR, 1986:3070). No âmbito do mesmo artigo podemos constatar que a dimensão artística faz também parte dos objetivos deste ciclo e considera-se indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos.

O Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, lei-quadro da Educação Artística, veio definir que no 3.º ciclo do ensino básico a educação artística genérica pode apresentar-se em vários moldes: disciplinas de opção; atividades no âmbito da área da escola; atividades de frequência optativa (grupos corais, instrumentais, de teatro, expressão plástica ou audiovisual); ou outras atividades de complemento curricular (ME, 1990).

Atualmente e segundo o Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto, a Educação Musical no 3º ciclo é considerada uma oferta da escola e insere-se na área da Educação Artística, tal como a Educação Visual. Dentre o teatro, a dança, a música, ou outras, só uma das disciplinas pode ser oferta da escola (MEC, 2011).

Nos últimos anos verificou-se um ligeiro aumento na oferta da disciplina de Música por parte das escolas, no entanto a última reorganização curricular do ensino básico define que esta só pode ser opção se, no quadro docente da escola existirem professores para a sua docência, o que pode, em algumas situações, por em causa a presença da música no 3.º ciclo (idem).

No que respeita ao programa para esta disciplina, foram publicadas em 2001 pelo Departamento da Educação Básica, as Orientações Curriculares da Música no 3.º ciclo do Ensino Básico que, estando de acordo com o CNEB, também nesta faixa etária a aprendizagem musical se baseia nos domínios de interpretação, composição e audição.

As orientações curriculares estão pensadas no sentido de “*providenciar práticas artísticas diversificadas e adequadas aos diferentes contextos onde se insere a ação educativa*” (ME-DEB, 2001b:1). Assim, no âmbito dos domínios referidos devem ser proporcionadas aos alunos experiências musicais diversificadas situadas em diferentes épocas e culturas, da música erudita à música tradicional, do jazz ao pop, do passado ao presente.

Dentre os princípios orientadores da música neste ciclo destacam-se a exploração e experimentação de vários instrumentos acústicos e eletrónicos; investigação acerca dos estilos e composições musicais; valorização das aprendizagens musicais fora da escola; organização e participação em espetáculos e manipulação de diferentes tecnologias (idem).

Em termos organizativos, as orientações curriculares distribuem-se por um conjunto de onze módulos com temas diferenciados a desenvolver ao longo de todo o 3.º ciclo. São eles: formas e estruturas; improvisações, melodias e arranjos, memórias e tradições, música e movimento, música e multimédia, música e tecnologias, músicas do mundo, pop e rock, sons e sentidos; e por último, temas e variações. A sua utilização deve ser interligada e nunca independente.

Os módulos não se apresentam divididos pelos anos de escolaridade pois tal estará ao critério do professor e da escola, dependendo dos “...*territórios e contextos sociais e culturais onde as escolas se inserem, do desenvolvimento e apetências dos alunos, em articulação com os professores, bem como da confortabilidade dos docentes no domínio de determinada temática*” (ibidem:13). O número mínimo de módulos a desenvolver neste ciclo é seis, podendo assim escolher dentre as várias opções os mais adequados a cada comunidade.

A descrição de cada um dos temas é feita mediante sete domínios, são eles: pressupostos do módulo, competências anteriores, vocabulário musical (conteúdos), recursos, atividades de aprendizagem a desenvolver, atividades de enriquecimento e expectativas de aprendizagem. Desta forma, constituem um mapa orientador do trabalho a desenvolver em cada módulo (ME-DEB, 2001b).

De realçar ainda que, tal como vem referido nas orientações, muitas vezes a disciplina de música é considerada como o entretenimento das atividades festivas realizadas na escola. Estas contribuem de facto para a aquisição de determinadas competências no domínio artístico e musical, no entanto implicam uma planificação e distribuição cuidada das matérias ao longo do ano letivo (idem).

Mais adiante neste trabalho, serão aprofundados alguns dos temas referidos, conferindo-lhe a devida importância na Educação Musical e mais especificamente neste estudo.



### 3 IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO E NA APRENDIZAGEM

*“... a música é um intermediário na articulação e gestão das emoções de um indivíduo na sua relação consigo próprio (...) e sobretudo na sua relação com os seus pares criando e reforçando a coesão dos grupos” (Sardo, 2011:93).*

Enquanto pessoa e enquanto profissional a música está completamente impregnada na minha vida. Desde sempre considerei que era para mim algo importante. Enquanto docente, defendo que a educação musical deve estar presente na escola e na vida das crianças e adolescentes, pois são inúmeras e importantes as suas funções educativas e sociais. A este respeito concordo também com a abordagem de Dalcroze, pois este acreditava que *“...nenhuma evolução, nenhum progresso, podem ocorrer sem a participação da juventude, pois é nos espíritos jovens que as ideias deitam suas raízes mais profundas”* (Fonterrada, 2008:126). Assim sendo, neste capítulo pretendo ilustrar sobre a importância da música no processo de ensino e aprendizagem.

Se por um lado, o valor da música é um consenso entre os músicos, já no seio da sociedade, o tema pode gerar discussão. Conhecer os valores da música é fundamental para que assim, tal como nos diz Fonterrada (2008), se possa vincar a ideia de que o fazer artístico vai mais além do lazer ou da indústria do entretenimento.

Através da música, os seres humanos são capazes de expressar e emitir diferentes comportamentos, expressar sentimentos, ideias e emoções. Esta é apenas uma das funções que a música pode desempenhar, a função de expressão emocional.

Hummes (2004) apresenta-nos as diferentes funções sociais da música, segundo a conceção do reconhecido etnomusicólogo Alan Merriam (1964). Para além da referida anteriormente, a música possui também a função do prazer estético, de divertimento/entretenimento, de comunicação, de representação simbólica, de reação física, a função de impor conformidade às normas sociais, de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e por último, a função de contribuição para a integração da sociedade. Em suma, a autora acrescenta ainda que, *“A música é claramente indispensável para uma*

*promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal”* (Hummes, 2004:19).

Couto e Santos (2009) definem também para a música quatro valores essenciais, são eles o valor estético, o valor social, o valor psicológico e o valor tradicional. O primeiro vai de encontro à função também definida por Merriam (cit. por Hummes, 2004) – função de expressão emocional -, e os autores definem-no como, “...a interação do sujeito com os efeitos que a obra artística, nesse caso a música, lhe proporciona numa dimensão afetiva” (Couto e Santos, 2009:117).

O valor social da música verifica-se quando determinados grupos sociais, organizados mediante classes, etnias, géneros ou qualquer outra tipologia, fazem diferentes usos da arte musical construindo assim, diferentes significados da música. Tais significados interferem claramente na forma como os alunos se relacionam com a música, e por isso devem ser tidos em conta pelo professor em sala de aula. Desta forma a música revela-se um poderoso símbolo cultural ajudando na formação e representação do ‘self’ (Green, cit. por Couto e Santos, 2009). O valor social definido pelos autores cruza-se também com as funções citadas por Hummes (2004) – função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e, função de contribuição para a integração da sociedade.

Segundo Couto e Santos (2009), tem sido vários os teóricos a investigar acerca do valor psicológico da música (Hentschke, Ilari, Parizzi), essencialmente no sentido de conhecer as etapas de desenvolvimento musical nos indivíduos. Segundo Ilari (2002) é certo que a perceção e a cognição musicais podem ser estimuladas logo no primeiro ano de vida do bebé. Sendo assim, revela-se importante que o educador musical contribua para o desenvolvimento musical da criança através de atividades que estimulem o seu envolvimento com a música, tais como a simples audição do canto (canções de embalar e de brincar), do murmúrio, a inflexão da voz (rimas, lengalengas) e o contato corporal (jogos musicais, balanços, dança); e incentive os pais a fazê-lo também na vida diária com o bebé. Citando Ilari (2003), “*Acredita-se que a prática musical estimule o desenvolvimento do cérebro da criança, auxiliando, além do aprendizado da música em si, também o desenvolvimento da afetividade e da socialização, na aquisição da linguagem, etc*” (cit. por Couto e Santos, 2009:121).

Quanto ao valor tradicional, Couto e Santos (2009) consideram-no um pouco mais restrito, uma vez que no caso concreto do Brasil (ao que se refere o artigo), não existe tradição de ensino musical escolar, atribuindo-se essa ideia à prática musical efetuada

nas escolas especializadas. No entanto, dependendo das sociedades, poder-se-á afirmar que existe uma tradição cultural que fomenta a aprendizagem da música junto das crianças e jovens.

Mencionando as palavras de Sabbatella (2008), as pessoas em contacto com a música desenvolvem as suas capacidades e destrezas musicais (audição, interpretação instrumental e vocal, improvisação, criação e movimento), e ainda outras capacidades não musicais, como a coordenação, atenção, memória, concentração, autoestima, entre outros.

Também Gordon (2000) acrescenta outros fatores de importância à música ao afirmar que, através dela “...as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida” (2000:6), desenvolvendo também uma imaginação e criatividade ousada.

Para Silva (2010), a música possui características muito próprias que, podem contribuir para um ambiente escolar mais alegre, favorável à aproximação e socialização dos alunos e consequentemente ao processo de aprendizagem. Refere-se também à formação do conceito de grupo, tal como Sardo (2011), afirmando que:

*“...as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização”* (Silva, 2010:19).

Dadas todas as “qualidades” da arte musical, importa também realçar o papel da Educação Musical na escola. Na senda de Couto e Santos (2009), a Educação Musical serve para que o indivíduo consiga compreender a música enquanto linguagem<sup>11</sup>, e para isso recorre-se habitualmente a duas modalidades, a do “fazer musical”, através da execução vocal e instrumental, e a da composição, que implica a manipulação dos

---

<sup>11</sup> Para este autor a música é uma linguagem, no entanto considero mais prudente considerá-la apenas como uma forma de comunicação, uma vez que a música não representa o mesmo significado para todos. O seu significado depende, na minha perspetiva, das experiências musicais vividas por cada um e, neste sentido, cada indivíduo emite e exhibe comportamentos diferenciados quando em presença dessas mesmas experiências.

elementos da música. Conclui então que, o papel da Educação Musical na vida escolar é o de democratizar o acesso de todos a esta expressão.

Ainda no âmbito educativo, Gomes (2008) destaca para a música a função de promotora do desenvolvimento global do ser humano, ao permitir desenvolver a inteligência auditiva, a coordenação psicomotora e a capacidade expressiva.

Também a este respeito, o CNEB define a música como construção social e como cultura, podendo esta *“dar um conjunto de contributos para a consolidação das competências gerais que o aluno deverá evidenciar no final do ensino básico”*, daí a importância da sua presença no processo de ensino/aprendizagem (ME-DEB, 2001a:166).

Para concluir, importa não esquecer onde se quer e se pode chegar através da Educação Musical, para assim definir os caminhos a seguir dando à música o valor que ela merece, quer na escola, quer na sociedade. Se assim for, concordo com Couto e Santos (2009) quando afirmam que, *“...estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico da sua sociedade...”* (2009:123).

## **4 EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A respeito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), serão neste capítulo e nos próximos descritas as experiências, atividades e trabalhos desenvolvidos por mim, nos três ciclos do ensino básico.

Nesta primeira parte, relativa ao 1.º ciclo, vou descrever toda envolvimento do trabalho levado a cabo nesta etapa do ensino básico, bem como toda a experiência profissional adquirida durante mais de cinco anos nas Atividades de Enriquecimento Curricular de Música (AEC's)<sup>12</sup>.

Os dois primeiros anos a lecionar nas AEC's decorreram ainda enquanto frequentava a licenciatura em Viana do Castelo. Após ter terminado a minha formação comecei a trabalhar em Chaves, onde permaneci durante três anos letivos no mesmo agrupamento de escolas (no primeiro ano contratada pela Câmara Municipal e nos seguintes pelo próprio agrupamento). Assim sendo, nos próximos subcapítulos vou referir-me apenas às práticas desenvolvidas em várias escolas do Agrupamento Vertical Dr. Francisco Gonçalves Carneiro, nos anos letivos de 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, com o intuito de transparecer um único enquadramento das experiências e apenas uma filosofia de trabalho, em detrimento de uma mistura de várias.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

O contexto em que foi desenvolvido este trabalho será descrito em quatro secções: caracterização do meio envolvente; caracterização do agrupamento e das escolas; caracterização das salas e caracterização da turma.

---

<sup>12</sup> Dada a minha experiência profissional neste nível de ensino, foi-me concedida a dispensa do estágio pedagógico.

#### **4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE**

O Agrupamento Vertical Dr. Francisco Gonçalves Carneiro situa-se na cidade de Chaves.

Este concelho, implantado no extremo norte do país, na fronteira com a Espanha, confina a norte com a Galiza e, do lado português, é limitado a oriente pelos municípios de Vinhais e Valpaços, a sul por Vila Pouca de Aguiar e a oeste por Montalegre e Boticas. Chaves é um dos seis concelhos da região do Alto Tâmega, situada no distrito de Vila Real, assumindo uma posição estratégica no contexto do Noroeste Peninsular, reforçada pela confluência de importantes vias rodoviárias internacionais.

A cidade de Chaves e a vila de Vidago são os núcleos urbanos mais importantes deste município, com a população de 41.444 habitantes, 16.466 no perímetro periurbano (censos 2011). A cidade engloba 8 freguesias, das quais apenas uma totalmente urbana<sup>13</sup>.

As atividades dominantes neste concelho são a agricultura (meios rurais), os serviços, o comércio, a construção civil e pequenas indústrias.

Verifica-se também a presença de alguma atividade turística impulsionada pelo património cultural da região flaviense do qual se podem destacar a existência de vários monumentos tais como: Torre de Menagem do Castelo de Chaves, Igreja Matriz, Ponte Romana, Forte de São Francisco, Paço dos Duques de Bragança, entre muitos outros. De nomear também as Termas de Chaves, de tradição milenar, que anualmente atraem milhares de visitantes devido aos seus poderes curativos. As várias festividades e eventos de cariz religioso, cultural, gastronómico e desportivo realizados no concelho fazem também parte do leque de atrações turísticas desta região<sup>14</sup>.

#### **4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DAS ESCOLAS**

O Agrupamento Vertical Dr. Francisco Gonçalves Carneiro, foi constituído em 2003/2004, tendo desde 1958, ano em que foi construído o edifício, passado por várias instituições escolares e diferentes designações.

No ano letivo 2011/2012, apresentava-se disperso por uma extensa área do concelho de Chaves integrando 20 estabelecimentos de ensino: Escola Sede, 9

---

<sup>13</sup> Informação recolhida em <http://www.cm-chaves.pt/Default.aspx?ID=31> a 2 de abril de 2012.

<sup>14</sup> Informação recolhida em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Chaves\\_\(Portugal\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Chaves_(Portugal)) a 2 de abril de 2012.

estabelecimentos de 1.º ciclo e 10 estabelecimentos de Educação Pré-escolar; perfazendo um total de 1395 alunos.

As escolas do 1.º ciclo nas quais desempenhei funções são três: EB1 n.º 1 de Chaves; EB1 n.º 3 de Chaves e EB1 n.º 5 de Chaves.

A escola EB1 n.º 1 situa-se na zona de Santo Amaro, meio urbano com grande afluência de trânsito, o que a torna conhecida como Escola de Santo Amaro. No ano letivo de 2011/2012 era frequentada por 177 alunos.

O edifício é do Plano dos Centenários e foi construído em 1945. É constituído por dois pavilhões unidos, mas independentes, cada um com quatro salas (duas em cada andar) e duas portas, sendo uma traseira e outra frontal.



Figura 2 – ESCOLA EB1 N.º 1 DE CHAVES<sup>15</sup>

Da escola faz também parte um pavilhão polivalente, destinado principalmente às atividades físicas e desportivas e ao complemento de horário, bem como a outras atividades da escola; sala de professores; instalações sanitárias; e arrecadação.

O recreio é constituído por vários espaços. Nas traseiras existe um campo de cimento e um de terra, destinado aos jogos, e um parque infantil. O espaço de recreio coberto é escasso e por isso insuficiente para o número de crianças que frequentam a escola.

A escola EB1 n.º 3 situa-se na zona do Caneiro, também em meio urbano, numa avenida bastante movimentada e de acesso à cidade. No ano letivo de 2011/2012 era frequentada por 107 alunos.

---

<sup>15</sup> Foto recolhida pela autora.

O seu edifício é também do Plano dos Centenários e foi construído em 1947. A escola é constituída por dois edifícios (A/B), com dois pisos cada, tendo no total 8 salas. No edifício A funciona o jardim de infância nas duas salas do rés do chão e o 1.º ciclo no 1.º andar. No edifício B funciona a biblioteca, a unidade de educação especial e sala dos professores no rés do chão e duas salas do 1.º ciclo no 1º andar. Há também uma sala do 1.º ciclo a funcionar num contentor no recinto exterior ao lado do edifício B.



Figura 3 – ESCOLA EB1 N.º 3 DE CHAVES<sup>16</sup>

Entre os dois edifícios existe um recinto coberto destinado à prática de atividades desportivas, onde por vezes não são possíveis de realizar devido às más condições climatéricas.

Também fazem parte de ambos os edifícios as instalações sanitárias e as arrecadações. O recreio é grande e possui um parque infantil e um campo de jogos. Anexo à escola está um parque de estacionamento, muito útil aos encarregados de educação e ao pessoal docente e não docente.

A escola EB1 n.º 5 situa-se no bairro de Casas dos Montes, também em meio urbano, mas numa zona menos movimentada. No ano letivo de 2011/2012 era frequentada por 109 alunos.

O edifício é do tipo P3 e foi construído em 1977. Possui um edifício principal com 4 salas de aula, um espaço polivalente, uma cozinha, despensa, gabinete de apoio à

---

<sup>16</sup> Foto recolhida pela autora.



coordenação da escola e instalações sanitárias. Anexo a este existe um pré-fabricado com duas salas de aula.



Figura 4 – ESCOLA EB1 N.º 5 DE CHAVES<sup>17</sup>

O recreio à volta da escola é grande, com algumas árvores, e possui um campo de jogos.<sup>18</sup>

#### 4.1.3 CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS

Ao contrário do que acontece nas escolas de 2.º e 3.º ciclo, nas de 1.º ciclo não existem salas dedicadas apenas à educação musical. Desta forma, as aulas das AEC's de Música foram lecionadas nas salas normais e da respetiva turma.

De um modo geral as salas eram suficientemente espaçosas, com boa iluminação, arejadas e com aquecimento a gás natural. O mobiliário, nalguns casos mais antigo, apresentava alguns vestígios de degradação e noutros casos era novo. Em todas as salas existiam armários, um quadro branco e um ou dois computadores, e em algumas foram recentemente instalados quadros interativos. De referir que nem sempre os computadores estavam em perfeito funcionamento e com acesso à internet.

---

<sup>17</sup> Foto recolhida pela autora.

<sup>18</sup> Informação recolhida do Projeto Educativo do Agrupamento Vertical Dr. Francisco Gonçalves Carneiro 2011/2014, obtido em [http://www.afgc.pt/portalnovo/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=435](http://www.afgc.pt/portalnovo/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=435) a 2 de abril de 2012.

No que respeita ao material didático-musical, a sua presença era praticamente nula. Apenas na escola n.º1 e n.º 5 existiam alguns rádios leitores de cd's (de pouca potência) ou colunas de computador em apenas algumas salas.

Para o funcionamento das AEC's de Música foi cedido ao agrupamento o material didático adquirido pela autarquia para o mesmo efeito aquando do início do programa. Esse material era distribuído no início de cada ano letivo pelos professores, que se responsabilizavam e o transportavam para lecionar as suas aulas. Dele faziam parte um kit de instrumentos de percussão, um kit de boomwhackers e a coleção “Orquestra do Pautas I” (livros, cd's e posters).

No último ano letivo (2011/2012), o agrupamento adquiriu também um kit de colunas e mp4 para cada professor.

#### **4.1.4 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS**

Durante três anos letivos a lecionar neste agrupamento foram várias as turmas com as quais contactei. Nos próximos subcapítulos em que relato as minhas experiências no 1.º ciclo do EB, não vou referir-me a apenas uma, mas sim várias, onde considero ter desenvolvido práticas dignas de serem analisadas e importantes para a minha formação e experiência profissional.

Existiram turmas numerosas, outras mais pequenas; umas exemplares e outras com problemas de comportamento. No entanto, considero que todas essas diferenças e adversidades constituem um fator de enriquecimento das minhas práticas.

Pontualmente, em cada atividade descrita, farei as referências necessárias às características dos grupos em questão.

## **4.2 ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

No âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, geralmente as aulas decorriam entre as 15h30 e as 17h30. Só a partir do momento em que a entidade promotora passou a ser o próprio agrupamento (2010/2011) houve desdobramento de horário, podendo haver AEC's também no período da manhã, das 9h

às 10h30 e das 11h15 às 12h. Dependendo das escolas, no horário da tarde a aula podia ser de 90 minutos sem interrupção ou haver intervalo após os 45 minutos.

A carga horária semanal da Música no 1.º e 2.º ano de escolaridade era de 135 minutos (uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos); e no 3.º e 4.º ano era de 90 minutos (apenas uma aula). Nas turmas em que lecionei, a frequência das aulas de música era de 100% dos alunos, à exceção de algumas turmas em que um, no máximo dois alunos, não estavam inscritos.

Os principais documentos que orientam as práticas neste ciclo de ensino e neste programa são as Orientações Programáticas da Música no 1.º ciclo, tal como havia referido no capítulo 2.1, e as planificações adotadas ao nível do agrupamento<sup>19</sup>. Tendo em vista alguma uniformização de conteúdos e matérias abordadas, bem como de reportório, as planificações foram sempre elaboradas pelo grupo de professores de música das AEC's de todo o agrupamento. Os conteúdos e atividades presentes nesse plano desenvolviam-se em torno de vários temas como música tradicional portuguesa, música contemporânea, música erudita, reciclagem, música do mundo, música e novas tecnologias e festividades. Estavam destinados dois temas a cada período, não contando com o das festividades, que se refere às efemérides de todo o ano letivo.

De acordo com os documentos enunciados e tendo em atenção o que foi anteriormente descrito sobre a música no 1.º ciclo do EB defini como objetivos gerais da minha prática os seguintes: desenvolver competências de discriminação auditiva; desenvolver competências vocais e instrumentais; desenvolver competências criativas e de experimentação e desenvolver o pensamento musical. Todas estas finalidades foram trabalhadas tendo por base o pressuposto de que as atividades devem ser de *“natureza eminentemente lúdica e cultural”* (MEC, 2011:4146) e proporcionando vivências o mais diversificadas possível às crianças.

Para além das atividades desenvolvidas na sala de aula, as AEC's de Música eram frequentemente convidadas a participar em atividades extracurriculares de cariz artístico e cultural, sendo muitas vezes esta área a única dinamizadora e responsável por tais atividades. De nomear, por exemplo, festas de Natal, Feira de Sabores e Saberes (a convite da Autarquia), Festival da Canção (a convite da Junta de Freguesia), festas de encerramento de ano letivo, entre muitas outras. Muitas vezes, e durante alguns períodos de tempo ao longo do ano letivo, o desenrolar das atividades era dedicado à

---

<sup>19</sup> Ver [Anexo 1] – Planificações Anuais das AEC's de Música 2011/2012.

preparação desses espetáculos, tendo em vista uma das competências a desenvolver neste ciclo: *“Apresenta e interpreta publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais”* (ME-DGIDC, 2006:9).

### **4.3 DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS LETIVAS**

Sempre a pensar no enriquecimento das experiências e vivências dos alunos, as atividades desenvolvidas ao longo de cada ano letivo e mediante os temas planificados foram de vários tipos, tais como: atividades de canto, de movimento/dança, de prática instrumental, de construção de instrumentos, de percussão corporal, de audição programada, de pesquisa e jogos musicais.

As que a seguir descrevo são apenas exemplos de atividades de cada um dos temas, pois ao longo dos cinco anos letivos a lecionar neste ciclo são inúmeras as experiências vividas e as atividades implementadas, bem como inúmeros os materiais experimentados.

No tema da música tradicional portuguesa ocorre-me descrever principalmente atividades de canto e dança. Este é um tema que opto por trabalhar no início do ano letivo, pois dada a sua simplicidade de repertório e a importância que detém desde o ensino pré-escolar até ao final do básico, serve-me como diagnóstico e como forma de conhecer os alunos, avaliando os conhecimentos que já trazem consigo. Neste ponto, interessa-me saber a sua capacidade de recordar as canções, de reconhecer outras, o quão desenvolvida está a sua prática vocal, o seu à vontade e as suas experiências musicais anteriores. Visto que as planificações tendem a seguir um padrão, e de um ano para o outro os temas se mantêm na sua maioria, é importante inquirir sempre as turmas acerca do repertório que já foi estudado em anos anteriores para que assim o grau de dificuldade seja contínuo e os materiais não se repitam.

De acordo com a documentação compulsada no capítulo 2.1, – A música no 1.º ciclo do ensino básico – considera-se a voz como instrumento primordial e por isso como primeiro instrumento a ser explorado. O mesmo é defendido por Kodály quando afirma que, *“A voz humana é acessível a todos e ao mesmo tempo é o instrumento mais*

*perfeito e belo, pelo que deve ser a base de uma cultura musical de massas*“ (tradução própria)<sup>20</sup>. É de facto, um instrumento de fácil “acesso”, que não exige muitas condições especiais, basta simplesmente falar, sussurrar, gritar, entoar que já estamos a explorá-lo. Referindo-se aos princípios do mesmo pedagogo, também Kokas (cit. por Cruz, 1995), declara que o canto *“facilita o desenvolvimento do ouvido interno, ou seja, da imaginação interior das relações e da sequência dos sons, intervalos e melodias, do ponto de vista da altura”* (1995:8).

Pois bem, sejam muitas ou poucas as condições das nossas salas, para cantar temos sempre o material necessário, daí que nas minhas aulas o canto foi considerado como “obrigatório”.

Esta atividade foi sempre precedida de jogos ou alguns exercícios de aquecimento vocal e corporal. Principalmente quando as aulas se iniciavam às 9h, eram essenciais para “despertar” as vozes dos alunos. De um modo geral, os jogos consistiam na aprendizagem de lengalengas, imitações de sons, entre outros; e os exercícios, por exemplo, de respiração, relaxamento muscular ou articulação estavam também sempre associados ao fator lúdico. Os alunos consideravam estas tarefas muito divertidas e estavam sempre dispostos a participar, aliás como se verificava em todo o tipo de atividades. Considero que para um professor, esta faixa etária possui esta importante vantagem. Salvo raríssimas exceções, as crianças estão sempre motivadas para tudo, prontas a fazer tudo e com muito empenho, o que na minha opinião é muito gratificante.

No âmbito da música tradicional portuguesa as atividades que desenvolvi, de índole eminentemente prática, desenrolavam-se em torno de canções e danças tradicionais, tais como, por exemplo: “A caminho de Viseu”, “Apanhar o trevo”, “Ora bate padeirinha”, “No alto daquela serra”, “Alecrim”, “Os olhos da Marianita”, “Ora ponha aqui o seu pezinho”, “O regadinho”, “Encadeia”, entre muitas outras.

A metodologia de ensino das canções, na maior parte das vezes, era semelhante. Começando pela aprendizagem da letra (uma parte/estrofe de cada vez), os alunos repetiam a entoação de cada frase, sem melodia apenas com o ritmo, com dinâmicas variadas ou com inflexões. A seguir, aprendiam a melodia repetindo a de cada frase com um vocábulo (lá, ti, po, ou outro) e só de seguida repetiam cada uma das frases cantadas (com letra, melodia e ritmo). Com crianças do primeiro ano de escolaridade

---

<sup>20</sup> *“La voz humana es accesible para todos y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de la cultura musical de las masas”* (Kodály, cit. em Cartón e Gallardo, 1994: 10).

era fundamental que as repetições fossem feitas várias vezes, pois como não dispunham ainda de ferramentas de escrita, o seu único recurso era a memória. Por vezes, quando a canção era demasiado extensa, a sua aprendizagem era feita em duas aulas, sendo assimilada apenas uma parte de cada vez, o que permitia que os alunos a decorassem. No primeiro ano utilizei também o recurso ao desenho, no quadro, fazendo uma simples ilustração da letra da canção, muitas vezes sugerida pelos próprios alunos, o que ajudava no processo de memorização. No caso dos restantes anos de escolaridade, por vezes aprendiam também a canção através da sua memorização e outras vezes faziam o registo escrito no caderno de música.

Aprender por memorização é algo que também considero importante, pois desta forma, os alunos ficam libertos para associar à canção gestos, expressões e movimentos, e se a atenção for direcionada para o caderno isso não acontece com tanta naturalidade e espontaneidade. Tal como define a abordagem de Dalcroze, a utilização de gestos e movimentos não é um simples acompanhamento da canção, mas sim um veículo de desenvolvimento do conceito de música (Escobar, 2005).

Por vezes também iniciava o ensino da canção com a audição da mesma. É um processo inverso ao anterior que despertava nos alunos a curiosidade e vontade de aprender sozinhos apenas ouvindo. No entanto, de seguida e para um bom aperfeiçoamento era sempre necessário cantar uma frase de cada vez para que todos os alunos atingissem os objetivos pretendidos. Neste processo utilizava sempre algum instrumento musical como recurso, a guitarra ou o teclado e também o suporte áudio instrumental das canções, quando existente.

No que respeita à dança neste tema, são muito utilizadas as danças de roda. Uma vez ensinava uma coreografia já existente e definida para a canção, como podemos ver no exemplo em anexo<sup>21</sup>. No entanto, em muitas situações, as coreografias eram adaptadas ou criadas por mim pois assim conseguia adequá-las ao número de crianças da turma, ao espaço de que dispunha, e ao nível de desenvolvimento das crianças.

De um modo geral, nas atividades de dança todos os alunos se mostravam muito interessados, à exceção de um ou outro caso que não tinha tanta afinidade com a expressão motora. No entanto, perante toda a motivação e vontade de dançar dos alunos, era muito importante o cumprimento de regras. É de realçar também que, estes e

---

<sup>21</sup> Ver [Anexo 2] – Letra e coreografia da canção “A caminho de Viseu”.

outros fatores condicionavam o planeamento e desenvolvimento das atividades de dança com cada turma, as quais relato a seguir descrevendo situações concretas.

Os primeiros anos são turmas com as quais gostei especialmente de trabalhar, talvez pela fácil proximidade e afinidade que se cria com estas idades, pelos afetos que se desenvolvem e porque pessoalmente, se tornava mais fácil o controlo e gestão dos comportamentos em sala de aula. No ano letivo de 2011/2012 lecionei a duas turmas de primeiro ano da escola EB1 n.º 1 mas com características diferentes, o que me exigiu uma abordagem e um desenvolvimento diferente das atividades de dança. Numa turma em que estavam inscritos 18 alunos (incluindo um com NEE) e que revelavam bom comportamento, as aulas de movimento e dança eram frequentes, embora para isso fosse necessário desarrumar toda a sala, de modo a criar espaço suficiente para tal e no fim voltar a arrumar. Dado que as aulas com esta turma decorriam sempre no período da tarde não era possível ocupar outro espaço, como por exemplo, o pavilhão polivalente. Todos eles gostavam da atividade e o aluno com NEE executava sem dificuldade todas as tarefas dos restantes colegas, revelando-se por isso uma atividade com bons resultados.

A outra turma era mais numerosa (26 alunos) e por isso a estratégia de desarrumar sala não era viável, pois com tantas mesas e cadeiras o espaço nunca era suficiente, e tantos alunos nesta tarefa tornava-se muito confuso. Uma solução encontrada, uma vez que a aula decorria das 9h às 10h30, foi a ocupação de outro espaço, o pavilhão, mas logo após a primeira sessão constatei que havia um inconveniente. A falta de aquecimento tornava o espaço muito frio, uma grande desvantagem à sua utilização neste horário durante os meses de inverno. Por tais razões, com esta turma as atividades de movimento e dança durante o primeiro e o segundo período foram muito escassas, no entanto todos demonstravam gostar de dançar, pedindo muitas vezes para fazê-lo. Com esta turma e dado o elevado número de alunos tornava-se fundamental uma boa organização e uma boa relação com todos, o que facilitava a imposição e o cumprimento de regras.

São uma exceção, mas realmente existem turmas com problemas de comportamento onde este tipo as atividades de movimento ou dança são difíceis de implementar e exigem bastante preparação em vários aspetos. Aconteceu no meu caso, em que nesse mesmo ano letivo lecionei numa turma de terceiro ano muito heterogénea e onde estavam integradas crianças com problemas de comportamento, problemas sociais e outras com NEE. Desde o início foi necessário um grande trabalho ao nível das

atitudes e saber estar, pelo que a maioria das aulas de música foram iniciadas com uma pequena conversa lembrando as regras, comportamentos e compromissos dentro de uma sala de aula. Desta forma, só depois de atingida alguma estabilidade nesses aspetos as aulas de dança foram conseguidas com sucesso.

O tema da música contemporânea foi abordado por mim também com a intenção de melhor conhecer as turmas. Neste ciclo do ensino básico encarei este tema não como um período da música erudita, mas como a música que é “consumida” pelos alunos, que eles gostam e que ouvem fora da aula. Posso indagar que, por vezes, este tipo de música é de teor apenas “comercial”, sem grande valor didático e educativo, no entanto, neste contexto serviu-me como motivação para a aula de música, ajudou-me a prender a atenção dos alunos e despertou neles o espírito de iniciativa. Eram eles que traziam para a aula a sua música, mostravam aos colegas e muitas vezes propunham as suas próprias atividades. A fim de torná-la útil, também eu acrescentava algumas, como: audição e marcação da pulsação com batimentos; jogos de batimentos corporais (estas mais adequadas ao primeiro e segundo ano); coreografias por imitação ou criadas por eles; canto; visualização e pesquisa de vídeos relativos a concertos dos artistas que eles escolhiam, entre outras. Este é um tema que lhes transmitia algum espírito de desafio e também promovia a interação grupal, não só na aula como também fora dela.

Relativo ao tema da música erudita são também inúmeros os recursos existentes e as atividades que desenvolvi com os alunos: prática instrumental, audição, pesquisa, movimento e histórias com música. Relativamente às primeiras, penso que neste tema são as que os alunos mais gostaram, principalmente por envolverem o manuseamento dos instrumentos de percussão. Nestas atividades usei muitas vezes a coleção “Orquestra do Pautas I”, pois são materiais de qualidade e muito úteis, tanto para a prática instrumental como para o tema da música erudita. Com as turmas de primeiro ano e, dependendo dos casos também nas de segundo, optei por não utilizar os posters com a partitura não convencional, pois entendo que o facto de os alunos estarem a ler e a interpretar ao mesmo tempo dificultava a tarefa. Assim, por exemplo na peça “Marcha Turca”<sup>22</sup>, os alunos formavam quatro grupos segundo os instrumentos (pandeiretas, triângulos, maracas e clavas) e aprendiam a tocar as frases que lhe correspondiam por imitação e seguindo as minhas orientações. O que se verificava é que os alunos decoravam as suas partes com facilidade e o facto de tocarem por grupos transmitia-lhes

---

<sup>22</sup> Ver [Anexo 3] – Peça “Marcha Turca” de W. A. Mozart.



alguma segurança. Após a realização da atividade pediam muitas vezes para repeti-la e também para trocarem de instrumentos. A utilização destes instrumentos exigiu muitas vezes algum exercício de gestão, pois quando a turma era numerosa (mais de 20 alunos) os instrumentos do kit não eram suficientes. Quando isso acontecia, distribuía apenas um instrumento para dois alunos que o partilhavam, e todas as tarefas eram por isso feitas duas vezes para o aluno “1” e para o aluno “2”. Aliada a esta atividade e envolvendo também os instrumentos de percussão realizei outras tais como, jogos de reconhecimento auditivo e jogos de identificação dos instrumentos e modos de execução.

Também no âmbito deste tema, com alunos do terceiro e quarto ano desenvolvi algumas atividades de pesquisa acerca dos períodos da história da música e dos compositores abordados. Quando a sala dispunha de projetor multimédia e acesso à internet, parte da pesquisa era feita coletivamente na aula, caso contrário dava as orientações necessárias para que os alunos desenvolvessem esse trabalho em casa. Este tipo de trabalhos era sempre de carácter opcional, pois nem todas as crianças tinham de computador e internet em casa para fazê-lo, e posteriormente era apresentado na aula para toda a turma. De um modo geral, os alunos manifestavam curiosidade acerca dos temas e preocupavam-se com as pesquisas e com a sua apresentação.

Com estes grupos foi também possível desenvolver atividades de composição e criação, em torno da música erudita e aplicadas ao movimento. No ano letivo de 2010/2011, com uma turma de segundo ano tinha já desenvolvido várias vezes atividades de prática instrumental, de histórias com música e faltava conjugar a atividade de movimento neste tema. Surgiu então, aliada à necessidade de desenvolver a competência da criação, a ideia de desafiar os alunos a serem eles os inventores de uma coreografia. Já conhecia bem a turma e as suas capacidades pelo que não hesitei. Escolhi uma peça que já tinha sido trabalhada e por isso já conheciam a música. Comecei por explicar as tarefas a toda a turma e de seguida fazer a análise da forma da peça, para assim definir quantos movimentos coreográficos diferentes deveriam criar. O trabalho era feito em grupo e o último passo era a apresentação para os colegas da turma. Os resultados desta atividade foram surpreendentes, muito criativos, diversificados e com boa apresentação e os alunos mostraram-se muito satisfeitos com as suas criações. Foi uma boa prova das suas capacidades e do seu gosto pela música e também um orgulho para mim, pois era já o segundo ano que trabalhava com a turma e pude aqui constatar uma grande evolução nos seus conhecimentos.

Relativo à atividade de histórias com música associada à música erudita trabalhei em todo o primeiro ciclo, embora com abordagens diferentes em cada ano, a fábula sinfónica “A Quinta da Amizade”, de Jorge Salgueiro (2005)<sup>23</sup>. Esta divide-se em duas partes: a primeira consiste na apresentação dos instrumentos da orquestra, fazendo acompanhar as imagens de um pequeno texto descritivo e um cd contendo excertos de cada instrumento; e a segunda, conta em nove capítulos a história dos animais que se refugiam numa quinta para fugir à tempestade e excluem o elefante por ser grande e assustador, sendo depois as crianças as responsáveis pela sensibilização para as diferenças e para o valor da amizade. As duas partes do livro completam-se, pois a cada um dos animais está associado um instrumento. Na abordagem desta história foi possível trabalhar a identificação auditiva dos instrumentos e das ações; a dramatização das mesmas ações após a audição; as famílias de instrumentos da orquestra sinfónica; os vários conteúdos presentes na música como dinâmicas (piano e forte), altura (grave e agudo) e andamentos (rápido e lento); a prática vocal; e ainda os valores como o respeito e a amizade. Este é para mim um excelente material, com várias utilidades e possível de ser adequado aos vários anos de escolaridade. Dos alunos, o feedback foi extremamente positivo, pois adoraram a história e as atividades propostas, participando nelas com muito empenho, e como resultados desenvolveram competências de discriminação auditiva, vocais, criativas e de dramatização, transversais (da língua portuguesa e da formação cívica) e também o pensamento musical.

Tal como anteriormente referi, um outro tema de trabalho é a reciclagem. Este refere-se essencialmente à construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e reutilizáveis e à consciencialização, através da música, da importância da reciclagem. A atividade principal que desenvolvi neste âmbito foi a criação de uma pequena oficina de construção na sala de aula, em que os alunos individualmente e/ou em grupo construíram alguns instrumentos musicais com materiais recolhidos por eles. Um dos instrumentos de simples construção e que envolve materiais acessíveis a todos é a maraca. Esta pode ser construída com recurso a dois copos de iogurte ou a uma garrafa de iogurte com tampa. Foi uma atividade que os alunos também gostaram muito de fazer, mas que exigiu alguma organização em termos de tarefas e comportamentos. Os instrumentos construídos posteriormente foram utilizados na prática instrumental e com eles tornou-se mais fácil a compreensão do conceito de fontes sonoras

---

<sup>23</sup> Salgueiro, Jorge (2005). *Os instrumentos da orquestra e a quinta da amizade*. Lisboa: Foco Musical.

convencionais e não convencionais. Estas atividades foram ainda complementadas com a aprendizagem de algumas canções alusivas ao tema.

No tema da música do mundo, tal como na música tradicional portuguesa, as atividades mais comuns são as de canto e movimento. Algumas das canções que trabalhei foram: “Samba-Lelê” (Brasil), “No pontão d’Avinhão” (França), “Marcha do escocês” (Escócia), “Jimba Papaluska” (Rússia), “Cielito lindo” (México), “Kaze Neza” (Ruanda); “Abre-te sésamo” (Arábia Saudita); “Ikaboyé” (Camarões). Em todas elas foi fácil a associação da dança, pelo que muitas vezes as duas atividades se acompanham. Neste tema considere também importante a contextualização das canções em termos geográficos e culturais, a qual com alunos do terceiro e quarto ano foi feita através de uma pesquisa na internet. Na aprendizagem destas canções, surgiu por vezes uma pequena dificuldade ao nível da letra, quando esta era noutro idioma.

Outras danças que escolhi também para o 1.º ciclo no âmbito deste tema foram as danças tradicionais internacionais, um recurso para mim muito útil e muito divertido. Como exemplos, posso referir “Los Machetes”<sup>24</sup>, uma dança mexicana que envolve a utilização de clavas ou outros objetos; e “Amaren Xango”<sup>25</sup>, dança tradicional do País Basco (Espanha), música calma que se realiza com os alunos sentados no chão, ideal para o relaxamento. Atribuo bastante importância a este tipo de material, pela sua variedade de ritmos e pelo carácter alegre das músicas, bem como pelas competências que trabalha, não só a nível rítmico como também ao nível do esquema corporal e coordenação, lateralidade, dimensão espaço-temporal, criatividade e cooperação entre colegas. Com qualquer um destes materiais as atividades decorreram com normalidade, notando-se nos alunos a motivação, bem-estar e o empenho nas danças, superando com facilidade pequenas dificuldades nos movimentos. Quando algumas crianças demonstravam maiores dificuldades, uma das estratégias que adotava era colocá-las junto a outras que tinham mais facilidade com o objetivo de serem ajudadas pelos colegas.

Por último, o tema da música e as novas tecnologias foi trabalhado de uma forma simples, uma vez que nalgumas salas os recursos eram muito poucos para uma abordagem mais aprofundada. Quando as salas possuíam computadores, internet e projetores, utilizava alguns recursos multimédia que também se cruzam com outros temas já trabalhados para abordar alguns conteúdos, como por exemplo, a apresentação de um slide show com imagens, música e narração acerca da vida e obra de Mozart,

---

<sup>24</sup> Ver [Anexo 4] – Dança “Los Machetes”.

<sup>25</sup> Ver [Anexo 5] – Dança “Amaren Xango”.

jogos musicais no computador, pesquisas coletivas na internet sobre temáticas variadas. Normalmente estes materiais são muito apelativos, despertando e captando a atenção dos alunos. O que também constatei muitas vezes foi que lhes aguçava a curiosidade e o espírito de descoberta, sendo depois eles próprios a quererem mostrar à turma as suas pesquisas em casa, sobre algum vídeo ou jogo musical que tinham encontrado na internet.

Relativamente às festividades, foram várias as que trabalhei ao longo de cada ano letivo, maioritariamente através de canções: estações do ano, dia mundial da música, São Martinho, natal, reis/janeiras, carnaval; dia do pai, páscoa, dia da mãe e dia mundial da criança. A par dos temas descritos, devo também acrescentar outras atividades desenvolvidas neste ciclo de ensino, tais como a prática de flauta de bisel no terceiro e quarto ano, a utilização dos boomwhackers e a abordagem à leitura e escrita musical.

O ensino da flauta de bisel no 1.º ciclo vem reforçar o trabalho da prática instrumental. Após a exploração dos primeiros instrumentos - corpo e voz - justifica-se a sua iniciação no terceiro ano de escolaridade. Nestes dois anos trabalha-se a técnica e modo de execução do instrumento mediante um processo gradual que vai aumentando a sua dificuldade muito lentamente. Segundo a minha forma de trabalhar, os alunos aprendem primeiro a tocar uma nota – si – utilizando assim apenas dois dedos da mão esquerda, e de seguida aprendem uma nota de cada vez – lá, sol, dó agudo, fá, etc. Quanto maiores as capacidades da turma, mais notas musicais aprenderão a tocar. Ao longo da prática de cada nota musical, os alunos aprendem peças simples, concebidas para este efeito e seguindo a lógica: peça com uma nota; peça com duas notas; peça com três notas, etc. Utilizo essencialmente dois manuais de flauta de bisel que considero de qualidade, quer ao nível das peças quer ao nível dos acompanhamentos instrumentais<sup>26</sup>. Neste tipo de atividade, os alunos mostraram-se sempre muito interessados. A princípio preocupei-me bastante em apoiar os alunos individualmente para me certificar de que todos atingiam os objetivos, mas na sua maioria estas atividades são coletivas. Dada a simplicidade das peças que utilizei, o sucesso e a evolução foram garantidos, de um modo geral, em todas as turmas.

Relativamente aos boomwhackers, estes serviram de recurso a algumas atividades musicais por ser um instrumento bastante apelativo e de fácil manuseamento. Constituído por 8 tubos de vários tamanhos e cores, cada um representa uma nota

---

<sup>26</sup> 1. Dziezuk, André (s/d). *Nota a nota*. Courlay: Editions Fuzeau.  
2. Berthe, Nicolas (s/d). *Évolution*. Courlay: Editions Fuzeau.

musical e pode ser tocado com uma baqueta de borracha ou percutindo o tubo numa superfície rija ou em alguma parte do corpo. Associei a sua utilização à aprendizagem das notas musicais, à escala musical, à vivência de conceitos (intervalos, agudo/grave), à identificação auditiva de melodias e serviu também como instrumento acompanhador das canções. Os alunos adoraram experimentá-lo e tocá-lo, umas vezes individualmente e outras em grupo (por exemplo, cada criança tocou num tubo segundo as minhas indicações, constituindo assim a melodia de uma canção).

Ao longo de todo o 1.º ciclo e tendo como objetivo a iniciação à leitura e escrita musical, abordei esta temática tendo por base a metodologia desenvolvida por um professor e investigador português, Virgílio Caseiro. É um método ativo destinado essencialmente a esta faixa etária e com a particularidade de ser lúdico, apelativo e divertido. No primeiro e segundo ano de escolaridade, este trabalho foi desenvolvido em torno de jogos de exploração, muitas vezes também recorrendo a desenhos. Assim, os alunos puderam conhecer as figuras musicais e reproduzi-las atribuindo-lhe uma nomenclatura não convencional, como se de uma história ou de um jogo se tratasse. Com o terceiro e o quarto ano de escolaridade, para além do seu aprofundamento, o objetivo foi também transportar para a escrita o que foi trabalhado ao nível da voz e do corpo, associando não só a nomenclatura não convencional, como também a convencional.

No que diz respeito à realização e participação em atividades extracurriculares, como anteriormente referi, muitas das aulas de música foram dedicadas a esse efeito. Para além da preparação da parte musical propriamente dita, foi também necessário um grande trabalho ao nível de posturas, comportamentos, e entradas e saídas do palco neste tipo de atividades. Maioritariamente, as atuações combinaram o canto e a dança, no âmbito das várias festividades ao longo do ano, da música tradicional portuguesa, entre outros temas.

Concluindo a descrição das experiências letivas neste ciclo de ensino, importa acrescentar que é uma faixa etária com a qual gosto muito de trabalhar, pois em cada aula, cada atividade surge um novo desafio. O tornar uma atividade ou material mais lúdica/o, o criar a empatia com os alunos, a relação afetiva com a turma, enfim, toda a adaptação ao nível etário do recetor é de facto uma árdua tarefa no dia a dia, mas que me dá muito prazer e gratifica todo o meu trabalho.



## **5 EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Neste ciclo de ensino obtive também dispensa do estágio, uma vez que este já fazia parte do ciclo de estudos da licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical, grau obtido na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Uma vez que esta foi a minha única experiência neste ciclo de ensino, nos próximos subcapítulos apresento todo o envolvimento dessa prática e a descrição das experiências nela adquiridas.

### **5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

Nas próximas secções será descrito todo o contexto em que decorreram tais experiências, nomeadamente o meio envolvente, a escola, a sala de música e as turmas com as quais contactei.

#### **5.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE**

A escola na qual foi realizado o estágio situa-se na cidade de Viana do Castelo. É uma cidade litoral do Alto Minho, localizada na Foz do Rio Lima, a 65 km a Norte do Porto e a 50 km da fronteira de Valença com Espanha.

Viana do Castelo é uma cidade airosa e muito verde, onde o monte, o rio e o mar convivem em perfeita harmonia. É constituída pelas freguesias: Santa Maria Maior, Monserrate, Meadela, Darque e Areosa e é nela que se encontra o conhecido Mosteiro de Santa Luzia.

Com uma população aproximada de 46 mil habitantes representando mais de metade da totalidade da população concelhia, a cidade de Viana do Castelo, com uma localização privilegiada do ponto de vista natural e ambiental, é, destacadamente, o mais importante centro populacional e de emprego do Alto Minho.





Santa Maria Maior possui todas as características de um verdadeiro centro urbano. É uma freguesia consideravelmente privilegiada em termos de acessibilidade, já que é servida em ótimas condições pela A28 e pela EN 13. Cabe, todavia, referir que a EB 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires se localiza numa das artérias de acesso à cidade com maior densidade de tráfego, sobretudo em horas de ponta.

A maioria dos alunos são residentes na área geográfica de influência da escola, mas outros há com residência fora desta área. Neste universo, há um número considerável de alunos oriundos dos centros de acolhimento social localizados na cidade<sup>28</sup>.

### 5.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola EB 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires é a escola sede do Agrupamento Frei Bartolomeu dos Mártires, do qual também faz parte a escola EB1 do Carmo.



Figura 6 – ESCOLA EB 2,3 DE FREI BARTOLOMEU DOS MÁRTIRES – PAVILHÃO POLIVALENTE<sup>29</sup>

O espaço ocupado pela escola é totalmente vedado, funcionando em quatro pavilhões, sendo um deles polivalente. Neste, encontra-se: refeitório, serviços administrativos, sala de professores, de funcionários e espaço de convívio dos alunos, com dois bares de apoio, Centro de Recursos Educativos, Serviços de Ação Social Escolar, gabinetes do Conselho Executivo e da Associação de Pais e Gabinete Médico,

<sup>28</sup> Informação retirada do Dossier de Prática Pedagógica IV (junho de 2009) elaborado pela autora.

<sup>29</sup> Foto retirada de <http://www.efbm.eu/portal/> a 14 de novembro de 2012.

sala de música, papelaria, reprografia, sala de trabalho para professores e sala de apoio para alunos com NEE.

Os restantes pavilhões, além das salas de aula normais, incluem duas salas específicas de Ciências da Natureza, um laboratório de Ciências Físico-Químicas e salas destinadas a áreas artísticas e tecnológicas. Existe, ainda, mais uma sala para alunos com NEE, uma sala de Expressão Dramática, e duas salas multimédia de TIC.

Dispõe de grandes espaços exteriores com zonas ajardinadas e um pavilhão gimnodesportivo que está aberto à comunidade para a prática desportiva<sup>30</sup>.

### **5.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE MÚSICA**

A sala dedicada à Educação Musical situa-se no pavilhão polivalente, junto ao refeitório. Esta possui dimensões médias, sendo o espaço ocupado por bancadas onde os alunos se sentam, e um pequeno espaço livre dedicado a outro tipo de atividades. Estão instalados nesta área alguns recursos materiais como um computador com acesso à Internet, um projetor multimédia e um sistema de colunas áudio. Relativamente ao material didático-musical a sala está enriquecida com um piano digital, guitarras acústicas, um número considerável de instrumentos Orff e alguns instrumentos tradicionais, uns colocados em prateleiras e outros num armário com várias divisões.

As paredes da sala aparecem decoradas com alguns cartazes realizados pelos alunos sobre diversas matérias da Educação Musical. Para além do já referido, existem mais dois armários: um contém livros e outros materiais pedagógicos que servem de auxílio ao professor nestas aulas e o outro contém gavetas onde são guardadas as baquetas e outros materiais semelhantes<sup>31</sup>.

### **5.1.4 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS**

As turmas atribuídas para a realização desta prática pedagógica foram o 6.º A e o 5.º A.

A turma do 6º A era constituída por 21 alunos (11 raparigas e 10 rapazes), dos quais só 18 frequentavam as aulas de Educação Musical (9 raparigas e 9 rapazes). Dois dos alunos que não frequentavam estavam inseridos no ensino articulado.

---

<sup>30</sup> Informação retirada do Dossier de Prática Pedagógica IV (junho de 2009) elaborado pela autora.

<sup>31</sup> Informação retirada do Dossier de Prática Pedagógica IV (junho de 2009) elaborado pela autora.

Existiam nesta turma cinco alunos que estavam em instituições, quatro são meninas no Lar de Santa Teresa e um menino na Casa dos Rapazes, ambas as instituições em Viana do Castelo. De referir ainda duas alunas que possuíam muitas dificuldades de aprendizagem e de concentração e uma outra extremamente inibida e tímida que não apresentava qualquer participação em grande grupo.

No geral era uma turma que apresentava um bom comportamento, não manifestando grandes conflitos ou problemas a este nível. No que respeita aos resultados, a maioria eram alunos médios.

A turma do 5.º A era constituída por 20 alunos, dos quais 10 são rapazes e 10 são raparigas. Todos frequentavam as aulas de Educação Musical, no entanto existia um aluno que não era avaliado. Apenas um aluno da turma tinha já reprovado em anos anteriores.

Na turma estavam inseridos dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, dos quais um com epilepsia e o outro, problemas emocionais, de personalidade e de desenvolvimento cognitivo.

Existiam apenas cinco alunos que usufruíam de Ação Social Escolar, pelo que se pode concluir que o nível socioeconómico dos agregados familiares era de nível médio-alto.

A turma de um modo geral apresentava bom aproveitamento e muitas capacidades de aprendizagem. No entanto, existiam alguns alunos com problemas de concentração.

Na aula de Educação Musical verificava-se uma turma muito participativa e curiosa, estando sempre interessados e motivados para qualquer tipo de atividade<sup>32</sup>.

## **5.2 ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

A prática pedagógica desenvolvida durante o ano letivo de 2008/2009, durante o quarto e último ano da licenciatura, dividiu-se em três momentos: o primeiro, coincidente com o 1.º período, com a turma do 6.º ano; o segundo com uma turma do 1.º ciclo (ao qual não me refiro aqui); e o terceiro com a turma do 5.º ano, desde 23 de fevereiro a 8 de maio (final do 2.º período e início do 3.º).

---

<sup>32</sup> Informação retirada do Dossier de Prática Pedagógica IV (junho de 2009) elaborado pela autora.

A divisão do ano letivo em três diferentes momentos de estágio foi pensada com o objetivo de tornar mais abrangente a prática pedagógica e por isso a experiência e contacto com os diferentes anos de escolaridade. Em qualquer um deles foi realizada entre uma a duas semanas de observação para melhor conhecer a turma e o contexto da aula de educação musical. Em ambas a turmas, de 6.º e 5.º ano, eram lecionadas duas aulas por semana, uma de 90 e outra de 45 minutos.

Os documentos que serviram de orientação para a prática neste nível de ensino foram, essencialmente, as planificações anuais da disciplina de cada um dos anos de escolaridade e as hierarquizações de conteúdos em vigor na escola<sup>33</sup>.

Para além das aulas e ao longo do ano letivo houve sempre uma participação ativa da minha parte nas atividades extracurriculares.

### **5.3 DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS LETIVAS**

Como já referi, este primeiro momento de estágio iniciou-se com a turma do 6.º ano de escolaridade. Pode dizer-se que foi o primeiro contacto com esta faixa etária durante um período mais prolongado, e agora com maior responsabilidade.

Nas primeiras aulas, como seria de esperar, mantive-me um pouco nervosa e receosa, pois se por um lado ainda não conhecia bem os alunos, tudo o resto também era novidade. A aula iniciava sempre com a escrita do sumário da aula anterior no quadro, o qual era copiado pelos alunos para o seu caderno. Esta tarefa proporcionava uma melhor organização do caderno dos alunos (critério importante para a avaliação do final do período) e também me proporcionou a mim uma boa aprendizagem, pois era algo que nunca tinha feito antes.

Inicialmente, a minha preocupação no desenrolar da aula tinha que ver com a questão do tempo para implementar todas as atividades que tinha planeado. Com o tempo apercebi-me de que isso não era de facto o mais importante. Enquanto não se conhece bem a turma, o seu ritmo de trabalho e as suas capacidades, as atividades podem não decorrer como tínhamos pensado, e por isso, houve momentos em que foi

---

<sup>33</sup> Ver [Anexo 6] – Hierarquização de conteúdos 6.º ano e [Anexo 7] – Hierarquização de conteúdos 5.º ano.

necessário dedicar mais tempo a determinada tarefa, ajudar individualmente algum aluno e por isso, alterar pontualmente o plano da aula. No entanto, considero que, só desta forma se vai de encontro às necessidades da turma e dos alunos, bem como de encontro ao sucesso das atividades.

De um modo geral, as atividades práticas desenvolvidas neste período de estágio envolveram a prática vocal e instrumental, dança/movimento, atividades de audição e outras, tendo sempre por base os conceitos no âmbito da teoria musical.

Ao abordar a primeira atividade de prática instrumental, nomeadamente de flauta de bisel, com a turma do 6.º ano, constatei que de um modo geral, a turma demonstrava algumas dificuldades, quer a nível de leitura musical, quer a nível de dedilhação na flauta. Logo aqui, foi necessário demorar mais tempo com a atividade, de modo a ultrapassar as barreiras e consolidar toda a interpretação da peça. Algo que também verifiquei foi que, perante as dificuldades os alunos se mostravam mais agitados, com tendência para se distraírem e provocarem assim mais interrupções na atividade. Em aulas posteriores foi importante a adequação das peças às suas capacidades, para assim conseguir uma evolução gradual da prática instrumental.

Relativamente à atividade de movimento, recordo-me de ter implementado, no âmbito das épocas da história da música, mais concretamente do Renascimento, a dança “Branle de la Montarde”<sup>34</sup>. Dado o pouco espaço disponível e o número de alunos, esta foi executada em dois grupos (um de cada vez). Nesta atividade os alunos manifestaram grande interesse, ouvindo todas as explicações com muita atenção, o que me deixou logo satisfeita pois não sabia se gostariam ou não deste tipo de atividade, e o que foi também um passo garantido para o sucesso da mesma.

Das atividades de canto é de realçar, por exemplo, a aprendizagem das canções para as cantatas de Natal e de final de ano letivo. As últimas aulas implementadas antes destas atividades eram apenas dedicadas à sua preparação e ensaios. Nestas, os alunos participavam com bastante entusiasmo e mostravam-se sempre motivados para a aprendizagem das canções, tendo em vista a sua apresentação pública e também a sua avaliação no final do período, uma vez que a sua prestação nas cantatas era substituída por um teste de avaliação.

Para as aulas com a turma de 5.º ano era sempre necessário preparar algum material diferenciado para o aluno com NEE. Com ajuda da professora cooperante ou

---

<sup>34</sup> Ver [Anexo 8] – Dança “Branle de la Montarde”.

da colega de estágio o aluno conseguia realizar algumas tarefas com a turma, mas o cansaço e a falta de concentração exigiam uma tarefa mais simples e lúdica, pelo que a professora cooperante aconselhava a realização de um pequena ficha de trabalho envolvendo desenhos e pinturas. Esta ficha era preparada para todas as aulas caso fosse necessária.

No que diz respeito aos materiais utilizados, a grande maioria eram sempre adaptados às turmas e muitas das vezes elaborados por mim e direcionados para os conteúdos e atividades a desenvolver. As apresentações em power point sobre as matérias eram sempre concebidas para cada aula e pude verificar que a sua utilização despertava muito a atenção e curiosidade dos alunos relativamente ao tema, muitas vezes e com determinada turma provocando até algumas conversas paralelas.

Também foram elaborados outros tipos de materiais tais como: peças rítmicas para percussão corporal ou instrumental; fichas de trabalho; fichas informativas e fichas de avaliação. A realização das fichas de avaliação implicavam também outras atividades como as revisões da matéria dada, a distribuição de cotações, a correção do teste na aula seguinte, por vezes a realização de testes diferentes para alunos com NEE, e a sua correção, tarefas que me proporcionaram grandes aprendizagens, uma vez que nunca as tinha feito. De referir que, também a respeito da avaliação foi me possível aprender a orientar trabalhos de pesquisa e a corrigi-los, a realizar a avaliação de flauta de bisel, e ainda a avaliar os portfólios e cadernos dos alunos. No fim dos períodos letivos e tendo em conta os critérios de avaliação da disciplina estabelecidos para cada ano de escolaridade, elaborei uma proposta de avaliação que posteriormente foi discutida com o respetivo professor cooperante.

Devo ainda referir que os alunos da turma do 5.º ano eram muito trabalhadores e revelavam muito gosto pelas aulas de educação musical. Estavam sempre motivados para todas as atividades propostas e demonstravam muitas capacidades e um bom comportamento. Entre a turma de 6.º ano e a de 5.º havia bastantes diferenças em termos de comportamento, interesse e mesmo de capacidades, sendo que os segundos apresentavam, de um modo geral, um melhor nível.

## **6 EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No que concerne ao 3.º ciclo do EB, o estágio pedagógico foi desenvolvido no 2.º semestre do 1.º ano curricular de mestrado (ano letivo 2010/2011) na Escola EB 2,3/S Dr. Bento da Cruz, em Montalegre, com uma turma do 7.º ano de escolaridade.

### **6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

À semelhança dos capítulos 4 e 5, o contexto em que as práticas neste ciclo decorreram será descrito em quatro secções: caracterização do meio envolvente; caracterização da escola; caracterização da sala de música e caracterização da turma.

#### **6.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE**

A Escola EB 2,3/S Dr. Bento da Cruz situa-se no concelho de Montalegre. O concelho pertence ao distrito de Vila Real, integrando-se no Planalto do Barroso, na sub-região de Alto Trás-os-Montes. É uma vila transmontana, sede de concelho que se situa na linda região das terras altas de Barroso, que incluem as serras do Gerês, do Larouco e do Barroso. Devido ao seu longo isolamento ainda se encontram por aqui costumes que vêm desde remotos séculos, já desaparecidos noutras regiões, mas tão bem mantidos por esta zona.

Aqui vive-se essencialmente da agricultura de subsistência e do aproveitamento silvo-pastoril de pequenos ruminantes e bovinos autóctones (raça barrosã). As aldeias mais montanhosas vivem da pecuária: vacas, cabras, ovelhas, porcos, galinhas e coelhos e a recolha do leite já são uma fonte de receita para o agricultor.

Na sede do concelho as atividades dominantes são o comércio, os serviços e a construção civil, que é uma fonte de emprego importante, sendo a Câmara Municipal o maior empregador. A zona industrial acolhe várias oficinas e alguma indústria.

As atividades ligadas ao turismo constituem iniciativas de significativa animação económica em ritmo crescente.

A vida comunitária das aldeias ainda se mantém, sendo as atividades agrícolas próprias do verão (segada, malhada e arranque das batatas e dos fenos) importantes para a manutenção do folclore local. A taberna e o café substituíram o forno do povo, sendo agora os locais de convívio mais habituais. A matança do porco, o boi do povo e as chegadas de bois são as manifestações culturais mais relevantes.

Há várias associações culturais que dinamizam o concelho, especialmente durante o calendário festivo anual. As diversas feiras, festas e romarias atraem muitas pessoas, sendo as mais importantes a Feira do Fumeiro e do Presunto do Barroso, a Festa do Senhor da Piedade, em Montalegre, e o Congresso de Medicina Popular, em Vilar de Perdizes.

Há ainda a animação cultural promovida pelas escolas, as atuações da Banda de Parafita e a companhia de teatro Filandorra, de Vila Real, é responsável pela animação nesta área, realizando espetáculos regulares no concelho.

A gastronomia também é um fator cultural de relevo porque se mantêm as práticas tradicionais.

Relativamente ao património histórico-cultural, há vários monumentos que são património classificado como o Castelo de Montalegre, o Mosteiro de Santa Maria das Júnias, em Pitões, o Castro de Pedrário, as Mamoas da Veiga, a Via Romana de Braga a Chaves e a Ponte da Misarela<sup>35</sup>.

### **6.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A escola EB2,3/S Dr. Bento da Cruz está geograficamente bem localizada, porque se situa num local pouco movimentado, não havendo muitas perturbações exteriores.

Foi construída há 20 anos, apresentando já sinais de alguma degradação. O modelo de construção, cujos tetos são muito altos, vedação de portas e janelas pouco adequadas ao clima da região e deficiente orientação em termos de aproveitamento luminoso, faz com que o sistema de aquecimento nem sempre seja eficaz.

---

<sup>35</sup> Informação recolhida do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Montalegre 2009/2012, cedido pelo professor cooperante.



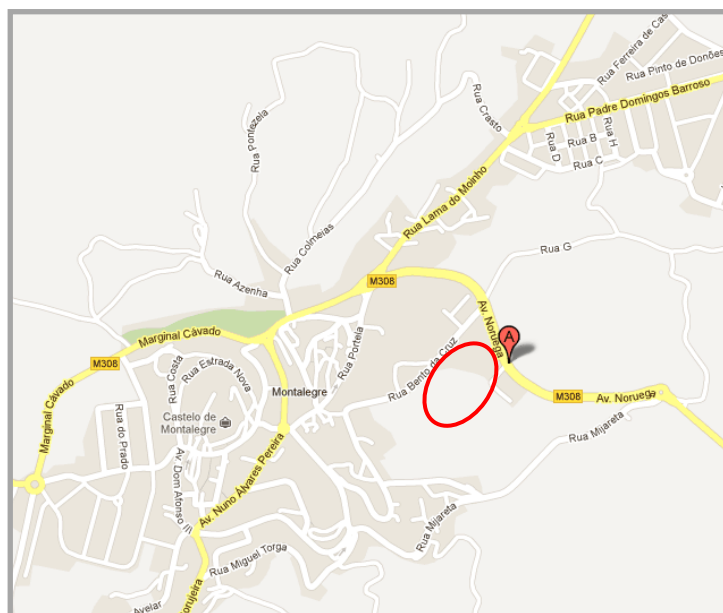


Figura 7 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA EB 2,3/S DR. BENTO DA CRUZ<sup>36</sup>

O edifício da Escola é constituído por um corpo central onde funcionam os gabinetes do Direção Executiva e Assessores, os Serviços Administrativos, o gabinete de Contabilidade, a sala de Professores, a sala dos Diretores de Turma, os serviços de Reprografia e Papelaria, o gabinete de apoio ao SASE, os espaços do Refeitório e do Bar, sala de exposições para além de uma significativa área polivalente que inclui um palco (que foi adaptado a sala de estudo quando não é usado para fins recreativos) e por 2 setores diretamente orientados para as atividades letivas. Possui, ainda, um espaço polidesportivo exterior, um ginásio, os respetivos balneários e um gabinete de Educação Física.

Para além deste corpo central a escola integra mais dois pavilhões, um de construção antiga e outro mais recente, este construído em 2006/2007 a fim de integrar os alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Deste fazem parte salas de aula, a biblioteca, a sala de música, o gabinete de Educação Especial, o auditório, uma sala equipada com computadores - o Espaço Mais e instalações sanitárias. Dada a sua construção mais recente está adaptado a indivíduos com NEE, existindo um elevador nas escadas para facilitar o acesso em cadeira de rodas ao 1.º piso, bem como adaptações nas casas de banho. O outro pavilhão, maioritariamente frequentado por alunos do 3.º Ciclo, é apenas constituído por salas de aula e instalações sanitárias.

<sup>36</sup> Mapa retirado de <http://maps.google.pt/> a 14 de novembro de 2012.



Figura 8 – ESCOLA EB2,3/S DR. BENTO DA CRUZ – EDIFÍCIO DO 2.º CICLO<sup>37</sup>

Atendendo ao facto de o concelho ser muito extenso geograficamente, os alunos têm de percorrer longas distâncias casa-escola e escola-casa. As deslocações dos alunos para a escola são feitas, maioritariamente, por transporte escolar<sup>38</sup>.

### **6.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE MÚSICA**

A sala de música situa-se no pavilhão do 2.º ciclo, ao lado da biblioteca. É uma sala grande, com as mesas dispostas em U e um espaço amplo no meio. Possui uma secretária para o professor, dois quadros (um branco e outro de giz), dois armários, projetor multimédia e retroprojetor.

No que respeita ao material didático-musical tinha à disposição um rádio leitor de cd's, um teclado, um acordeão, uma guitarra, flautas de bisel, cavaquinhos, e vários instrumentos de percussão: bombos, adufe, clavas, pandeiretas, reco-recos, xilofones, metalofones, jogos de sinos, entre outros.

### **6.1.4 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

A turma que é objeto da presente intervenção – 7.º C - é formada por 18 elementos – 5 rapazes e 13 raparigas. Atendendo ao facto de integrar dois alunos com NEE, é considerada uma turma “reduzida”.

---

<sup>37</sup> Foto retirada de <http://www.cm-montalegre.pt/showNT.php?Id=667> a 2 de abril de 2012.

<sup>38</sup> Informação recolhida do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Montalegre 2009/2012, cedido pelo professor cooperante.

Em termos etários, a composição da turma revela-se homogênea. No início do ano letivo (2010/2011) a média de idades era de 13 anos.

Para obter uma melhor caracterização do contexto, mencionam-se a seguir algumas variáveis relativas ao ambiente familiar, tais como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares (ascendentes ou outros) com quem vivem os(as) alunos(as).

Quanto ao nível académico, 30% dos encarregados de educação e/ou pais dos elementos da turma de que conhecemos estes dados têm o 4.º ano; mais de 30% apenas completaram ou frequentaram o 6.º ano de escolaridade. Apenas em três casos se verifica a frequência do ensino secundário e em outros dois do ensino superior.

Quanto ao núcleo familiar com que vivem os alunos da turma, verifica-se que a maioria (18) vive com o agregado familiar original (pai, mãe e irmãos).

A outro nível, foi possível apurar que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão), sendo esporádico o único caso em que se afirma que o local de estudo é exclusivamente a escola.

Quanto aos alunos propriamente ditos, a sua atitude e as suas expectativas em relação à escola não são muito diferentes do que seria de esperar. Em termos de expectativas de futuro, a dispersão é muito grande: alguns ainda não sabem a profissão que vão seguir ou não pensaram nisso e os restantes dividem-se entre várias hipóteses.

Como já atrás se referiu esta é uma turma que integra dois alunos com NEE, uma aluna com paralisia cerebral e um aluno com síndrome de Down (trissomia 21). Do ponto de vista médico a aluna com paralisia cerebral apresenta um atraso no desenvolvimento psicomotor global, no contexto etiopatogénico de paralisia cerebral (prematuridade) e a nível motor apresenta um quadro de displegia espástica, o que lhe afeta a mobilidade e o equilíbrio<sup>39</sup>. Para se deslocar esta aluna necessita de ajuda, nomeadamente subir e descer escadas, pelo que usa muletas, e com o agravar da situação, necessita por vezes, de cadeira de rodas.

O aluno com trissomia 21 é caracterizado como sendo tímido. Estabelece contacto ocular direto mas quando é chamado à atenção utiliza a fala e o olhar como meio de comunicação privilegiado, e o gesto como meio auxiliar. A sua patologia é acompanhada de um atraso na linguagem verbal, apresentando macroglossia, bem como

---

<sup>39</sup> Informações recolhidas do PEI (Projeto Educativo Individual) da aluna, referente ao ano letivo 2009/2010. Consultado na escola com autorização dos professores responsáveis de Educação Especial.

Atraso Moderado do Desenvolvimento Global e da Linguagem, o que prejudica o seu normal rendimento escolar e acesso ao currículo formal<sup>40</sup>.

Verifica-se também a existência de uma aluna com uma retenção no 7.º ano de escolaridade.

A par destes casos, a turma tem um conjunto de alunos claramente acima da média com bastante autonomia e espírito de responsabilidade e iniciativa. Participam ativamente nas atividades, embora revelem falta de organização. São faladores o que, por vezes, acaba por perturbar a concentração<sup>41</sup>.

## **6.2 ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

Relativamente ao grupo de trabalho que me foi atribuído importa referir que, dadas as especificidades de funcionamento das expressões artísticas neste ciclo de ensino, a turma é desdobrada em dois grupos. Um frequenta a disciplina de Música na primeira metade do ano letivo enquanto o outro grupo frequenta a Educação Tecnológica. Na segunda metade do ano os grupos trocam de disciplinas.

Assim, o grupo com o qual trabalhei foi a primeira metade da turma do 7.º C (9 alunos), acrescida dos dois alunos com NEE que, por proposta do professor cooperante e decisão do conselho de turma, frequentaram a disciplina de Música durante todo o ano, com o intuito de atender às suas dificuldades, preferências e bem-estar. No total, do grupo fizeram parte 11 alunos, 8 raparigas e 3 rapazes.

Este estágio decorreu a todas as terças-feiras das 14.05h às 15.35h, de 22 de fevereiro a 14 de junho de 2011, iniciando-se com duas aulas de observação, tal como consta na calendarização em apêndice<sup>42</sup>.

Todo o trabalho desenvolvido teve como orientação dois documentos essenciais, as Orientações Programáticas da Música no 3.º ciclo e a planificação anual do 7.º ano de escolaridade em vigor na escola, realizada e pelo professor cooperante e que me foi

---

<sup>40</sup> Informações recolhidas do PEI do aluno, referente ao ano letivo 2009/2010. Consultado na escola com autorização dos professores responsáveis de Educação Especial.

<sup>41</sup> Todas as informações da turma foram cedidas pela diretora de turma, exceto as que dizem respeito às duas notas anteriores.

<sup>42</sup> Ver [Apêndice 1]- Calendarização PES – 3.º ciclo.

fornecida no início do período de estágio<sup>43</sup>. Assim sendo, de acordo com os mesmos, os módulos que desenvolvi na minha prática foram: memórias e tradições, sons e sentidos e música erudita, sempre a par com mais dois módulos considerados transversais – música e multimédia e música e movimento. Relativamente ao módulo de música erudita, não fazendo parte do quadro geral dos módulos da música no 3.º ciclo, foi incluído na planificação do 7.º ano, com vista no aprofundamento e desenvolvimento do tema, trabalhado no 6.º ano de escolaridade.

Tendo por base os pressupostos definidos para cada um deles nas orientações programáticas, transporte para a minha prática, com a devida adequação, os seguintes objetivos: desenvolver a compreensão das culturas musicais portuguesas, nomeadamente da música popular; compreender os diferentes processos de criação musical através da composição e interpretação; desenvolver a compreensão de diferentes estilos e compositores da história da música; compreender as diferentes utilizações dos materiais sonoros e musicais nas tecnologias; interpretar e criar diferentes tipos de músicas em torno do movimento, das danças e das coreografias, desenvolvendo o domínio rítmico e físico-motor (ME-DEB, 2001b).

Na planificação e desenvolvimento de todo este percurso foi indispensável a atenção para com os alunos com NEE. Todas as aulas e atividades foram pensadas e adequadas a eles com base num modelo de Educação Musical Inclusiva. Quase sempre com adaptações e tarefas diferenciadas, o principal objetivo foi a participação, inclusão e bem-estar destes adolescentes no seio da turma e na aula de música. Corroborando com as ideias de Sabbatella (2008), procurou-se fazer com que a música chegasse a todos, independentemente das suas características ou necessidades de aprendizagem.

Pude também consultar no PEI destes alunos, relativamente à programação da disciplina de Educação Musical (2009/2010), que para esta foram definidos os seguintes objetivos (gerais e específicos): proporcionar aos alunos atividades diferentes da sua rotina; promover a integração na sociedade; interpretar trechos específicos; manipular instrumentos musicais; participar em danças e grupos de teatro<sup>44</sup>.

A par da realização deste estágio e dada a existência de alunos com NEE na turma, foi-me possível, também neste âmbito, realizar um trabalho de pesquisa de natureza teórico-prática inserido na unidade curricular de MNEE (Música e NEE).

---

<sup>43</sup> Ver [Anexo 9] - Planificação Anual 7.º ano.

<sup>44</sup> Informações recolhidas dos PEI's (referentes ao ano letivo 2009/2010) dos alunos com NEE. Consultados na escola com autorização dos professores responsáveis de Educação Especial.

### **6.3 DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS LETIVAS**

A PES no 3.º ciclo do EB iniciou-se com um pequeno período de observação, tal como referi anteriormente. Durante duas aulas de 90 minutos, pude observar a turma em contexto de aula com o professor cooperante. Embora sendo um curto período de observação serviu para conhecer um pouco os alunos e a turma na globalidade, o modo de funcionamento da aula e algumas práticas desenvolvidas pelo professor.

Caracterizei o grupo como sendo bastante calmo e sem qualquer problema de comportamento. Alunos interessados, curiosos, alguns menos participativos, mas que todos manifestavam gosto pela música. Pelo que consegui conhecer, entre si mantinham todos uma boa relação, com especial amizade e respeito pelos colegas com necessidades educativas especiais, os quais beneficiavam da ajuda de todos os outros, quando necessária.

No que respeita ao desenvolvimento das aulas, foi-me possível observar várias atividades e também conhecer o modo de funcionamento e algumas regras a que os alunos estavam já habituados, tais como a marcação das faltas de material no início da aula e o registo da auto e hetero avaliação no final, cujos critérios eram a participação, o interesse/empenho, a presença do material necessário e o desempenho nas tarefas realizadas.

Neste período de observação percebi que a minha presença na sala tinha afetado um pouco o comportamento de um aluno com NEE, pois mostrou-se bastante envergonhado e não participou nas atividades, o que, segundo o professor cooperante, não costumava acontecer. Posteriormente, com um contacto mais prolongado essa barreira foi quebrada, no entanto analiso o período de estágio como muito curto para poder existir um total à vontade por parte deste aluno na aula de música.

Dado que o módulo Memórias e Tradições já tinha sido iniciado pelo professor cooperante, as duas primeiras aulas que lecionei consistiram na continuação desse mesmo módulo e das atividades.

A parte teórica da aula era preferencialmente exposta no início da mesma, passando depois ao “pôr em prática” os conteúdos abordados. Nestas duas aulas tratou-se o tema da Música Tradicional Portuguesa, recorrendo a apresentações em power point sobre as características da música (géneros musicais, danças e instrumentos) nas

várias regiões de Portugal. Estas atividades de tipo expositivas, pareciam-me deixar os alunos demasiado “parados”, apenas assistiam sem grande participação, pelo que senti a necessidade de torná-las mais interativas, convidando os alunos a participar através da leitura das informações expostas e respondendo a questões de âmbito geral sobre os subtemas, o que os “provocou” e os fez colocar eles próprios dúvidas e curiosidades, podendo também assim demonstrar que estavam familiarizados com o assunto tratado.

Como preparação para as atividades de prática vocal, eram sempre realizados exercícios de aquecimento vocal e corporal, através dos quais se passava à parte prática da aula e onde os alunos tinham a liberdade de se levantar e ocupar o espaço livre e amplo da sala. Os exercícios consistiam essencialmente no relaxamento muscular, respiração, ressonâncias, afinação e articulação. Perante esta atividade, os alunos mantinham-se interessados e participativos, causando-lhe por vezes certos exercícios alguma graça, o que também permitia que estivessem descontraídos e tornava a atividade mais lúdica.

As primeiras canções trabalhadas com os alunos – “Vou bazar s’tor” e “Encadeia” - já tinham sido ensinadas pelo professor cooperante, pelo que apenas foi uma revisão das mesmas. Na sua interpretação acompanhei os alunos cantando e tocando teclado. Em determinadas partes das canções foram necessárias algumas chamadas de atenção pois estavam um pouco inseguros relativamente à melodia e afinação. Neste primeiro contacto com a turma em atividade de canto foi possível notar que a maioria dos alunos gostava de cantar, havendo no entanto alguns que manifestaram menos gosto pela tarefa e também um pouco de vergonha. A aluna com NEE (paralisia cerebral) demonstrou ter um imenso gosto por cantar, querendo até, por vezes, fazê-lo sozinha. Já o outro aluno com NEE (trissomia 21) teve uma escassa participação nesta atividade, pois como referi anteriormente, levou algum tempo a sentir-se à vontade e muitas vezes necessitou do apoio e incentivo do professor cooperante (que já era da sua confiança) para a realização das tarefas.

Às atividades de canto seguiram-se as de movimento, com a aprendizagem da coreografia da canção “Encadeia”<sup>45</sup>. Este era um material que eu já conhecia e que me foi aconselhado pelo professor cooperante uma vez que ele já tinha ensinado a respetiva canção. Com o objetivo de prestar algum apoio ao aluno com síndrome de Down, o cooperante também participou na atividade, contribuindo assim para o bom

---

<sup>45</sup> Ver [Apêndice 2] – Partitura, letra e coreografia da canção “Encadeia”.

desenvolvimento da dança. Dadas as dificuldades motoras da aluna com paralisia, esta permaneceu sentada e executou uma tarefa diferente, acompanhou a canção tocando um instrumento de percussão, o prato suspenso. Este instrumento resultou de uma adaptação do material musical dados os seus problemas motores e tendo em vista o incentivo para a prática instrumental coletiva, tal como foi proposto por Sabbatella (2008). Na interpretação final os alunos e o professor cooperante cantaram e dançaram, eu cantei e acompanhei a canção com o teclado e a aluna com NEE tocou um instrumento. Terminou assim a “festa” desse dia, onde notei grande satisfação dos alunos na realização das tarefas propostas, principalmente nesta última atividade que os alunos pediram para repetir na aula seguinte.

Da minha parte, é de referir que esta foi a primeira aula lecionada a alunos desta faixa etária, o que me trouxe alguma insegurança, mas que facilmente foi ultrapassada com o decorrer das atividades e com o bom ambiente e alegria da aula.

Para proceder à revisão da dança implementada na primeira aula, na aula n.º 2 procedi à realização de uma outra “Bite man in a knibe”<sup>46</sup> (tradução “A mota”), de carácter simples, mas com a função de aquecimento corporal. Os alunos adoraram este tipo de aquecimento por ser uma música alegre e muito divertida e por envolver muito movimento. Todos participaram com grande interesse, incluindo a aluna com paralisia cerebral, que teve a função de assinalar com uma batida no prato o final de cada parte e início de outra, onde mudava o movimento coreográfico. Nas primeiras vezes era eu que lhe dava a indicação dessas mudanças, mas rápido conseguiu discriminar auditivamente cada uma das partes (A e B) e assim deixei a realização dessa tarefa apenas para a aluna.

Uma outra canção trabalhada a propósito da música tradicional portuguesa foi a “Tia Anica de Loulé”<sup>47</sup>. Inicialmente os alunos cantaram a canção, já conhecida por todos e de seguida interpretaram-na na flauta de bisel. Nesta atividade deparei-me com algumas dificuldades demonstradas pelos alunos em termos de leitura musical e também de execução na flauta. Posto isto, foi necessário rever alguns conceitos básicos relativos ao ritmo e às notas musicais e dedicar um pouco mais de tempo à execução da peça em velocidade lenta, para que todos conseguissem tocá-la com resultados minimamente satisfatórios. Estando já a aula no fim, ordenei aos alunos que registassem a peça no seu caderno e que em casa estudassem uma das partes à sua escolha para interpretarem na

---

<sup>46</sup> Ver [Anexo 10] – Dança “A mota”.

<sup>47</sup> Ver [Apêndice 3] – Partitura e letra da canção “Tia Anica de Loulé”.



aula seguinte. Perante esta atividade notei que alguns alunos não se sentiam à vontade a tocar flauta, não se lembrando mesmo das notas, no entanto outros mostraram-se mais motivados e prontos a superar as dificuldades. Apesar de eu própria estar um pouco surpresa com as barreiras que surgiram incentivei os alunos a não desanimar dizendo-lhes também, que certamente ao estudar um pouco notariam melhoras na sua performance.

Importa aqui referir que estes alunos não tinham qualquer contacto com a aula de música desde o final do seu 6.º ano de escolaridade, ou seja, durante metade do 7.º ano frequentaram apenas a Educação Tecnológica. Através desta atividade de prática instrumental apercebi-me que muitos conhecimentos adquiridos em anos anteriores estavam já esquecidos. Em reflexão penso que, talvez este modo de funcionamento da disciplina seja um impedimento para a construção de um trabalho de educação musical no 3.º ciclo, de qualidade, produtivo e benéfico no desenvolvimento do aluno.

Os alunos com NEE não tinham ainda iniciado a prática de flauta de bisel. Juntamente com o professor cooperante refletimos acerca disso, no entanto, pelas suas dificuldades ao nível da motricidade fina e pelo pouco tempo semanal de que se dispõe para a aula e para lhes prestar ajuda, achou-se mais positivo apostar noutras atividades onde os alunos apresentavam maior desempenho e se sentiam mais à vontade, tendo em vista a sua felicidade e bem-estar na aula.

Após o término do módulo Memórias e Tradições e como forma de avaliar se os alunos haviam adquirido conhecimentos mínimos acerca da matéria dada, a aula n.º 3 iniciou-se com um questionário oral e com a revisão da peça que os alunos tinham estudado em casa. Na primeira atividade verificou-se que, no geral todos os alunos souberam responder às questões acerca das características e instrumentos da música tradicional portuguesa. A respeito da interpretação da peça em flauta de bisel notou-se que houve evolução relativamente à aula anterior.

Para esta aula estava planeado a iniciação ao módulo Sons e Sentidos, a qual não decorreu como esperado pois uma falha no acesso à internet invalidou a visualização de vídeos e a pesquisa na web sobre o tema em conjunto com os alunos. Fi-lo de forma oral e descritiva tentando despertar-lhes o interesse para a pesquisa fora da aula, uma vez que nesta não havia possibilidade. É um facto que o professor deve estar sempre pronto para qualquer imprevisto e para alterar o plano da aula sempre que necessário.

Seguiu-se uma outra atividade de prática instrumental, agora com instrumentos de percussão (triângulos, reco-recos e clavas). A tarefa consistia na interpretação do

acompanhamento da peça “Máquina de Escrever” de Anderson<sup>48</sup>, visualizando a partitura não convencional. O recurso a este tipo de partitura serviu para mostrar aos alunos outra forma de registo da música e também facilitou a compreensão e a interpretação da peça por parte de todos. Assim, os alunos com NEE participaram executando as mesmas tarefas que os demais e todos demonstraram ter gostado da atividade por envolver a utilização dos instrumentos.

Entre outras atividades, na última aula do 2.º período foi feita a auto e hetero avaliação. Apesar de estar prevista apenas uma avaliação no final do 3.º período, o professor cooperante aconselhou a que se fizesse uma avaliação apenas a nível de sala de aula, pela mesma razão que as orientações programáticas explicitam.

*“...avaliar é um instrumento importante, (...) para o desenvolvimento das práticas artísticas, para que o aluno e o professor de música possam não só saberem em que pontos de desenvolvimento se encontram, como também reorientarem as diferentes possibilidades de trabalho de acordo com os níveis detectados” (ME-DEB, 2001b:43).*

Inicialmente os alunos foram informados das faltas de material dadas e das notas obtidas em cada aula e após uma pequena reflexão acerca do seu empenho, participação, interesse, comportamento e desempenho na aula de música, individualmente, autoavaliaram-se com um nível na escala de 1 a 5. No fim, mencionei a minha hetero avaliação e em cada caso acrescentei uma referência ao que devia ser melhorado no próximo período.

Tendo em vista o enriquecimento do módulo Sons e Sentidos e também das práticas desenvolvidas escolhi uma peça (vocal e apenas rítmica) intitulada “Copofonia”<sup>49</sup> para trabalhar com os alunos na aula n.º 5. A sua aprendizagem foi feita por partes e na execução os alunos dividiram-se em três grupos. Os alunos com NEE foram incluídos nos grupos e conseguiram executar as mesmas tarefas que os colegas. Considero que se revelou bastante desafiadora pelo seu carácter diferente, proporcionando uma boa experiência em grupo aos alunos, o que permitiu a alunos menos motivados ou com dificuldades integrarem-se melhor e terem mais sucesso.

---

<sup>48</sup> Ver [Anexo 11] – Peça “Máquina de escrever” de Anderson.

<sup>49</sup> Ver [Anexo 12] – Peça “Copofonia”.

Todos se mantiveram sempre concentrados e com vontade de fazer mais. Como consolidação esta atividade foi repetida na aula seguinte, ao que os alunos se mostraram muito receptivos. Como novo fator, associei às frases da peça algumas dinâmicas a serem respeitadas na sua interpretação.

Nesta aula foi também realizada uma dança, que tinha já sido abordada em aulas anteriores, mas que os alunos não se cansavam de pedir para repetir. De facto, as atividades práticas, nomeadamente as de movimento eram do agrado de todos, tornando-se mais um motivo de entusiasmo para a aula de música.

Com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver a prática instrumental planeei mais uma atividade de flauta de bisel. Na escolha da peça tive em atenção o facto de alguns alunos terem dificuldades e por isso optei por uma mais acessível, de forma a que todos conseguissem interpretá-la e assim motivá-los um pouco mais para a prática deste instrumento. O facto de a peça ser mais simples, logo também simples de leitura, permitiu que os alunos lessem a partitura e não “fugissem” a esta tarefa, o que costumava acontecer face às dificuldades e ao facilitismo que se lhes coloca. Utilizei também como recurso de ajuda à leitura e interpretação a fonomímica, que os alunos não conheciam, mas que com uma breve explicação se tornou útil neste processo. A atividade teve um bom resultado e os alunos ficaram satisfeitos com a sua performance, no entanto verifiquei que alguns alunos ainda tinham pequenas dificuldades, o que exigiu da minha parte algum apoio personalizado.

A aula n.º 6 teve como foco principal as atividades de dança. Ao conhecer melhor esta turma fui-me apercebendo das suas preferências, dificuldades e motivações ao nível do tipo de atividades. As de dança eram, de facto, o que eles estavam constantemente a pedir para fazer, onde mais se empenhavam, onde todos participavam com muito gosto (incluindo os alunos com NEE) e onde mais se divertiam. Noutro tipo de atividades já não era bem assim.

Numa primeira abordagem com a faixa etária e com este grupo em concreto, não me pareceu tão fácil a tarefa de motivar os alunos em todas as atividades, como acontece, por exemplo, com as crianças do jardim de infância ou 1.º ciclo. Com a dança percebi que para estes alunos, a Música (enquanto disciplina) era dança, por ser de carácter prático, por envolver movimento e porque todos ficavam felizes nesses momentos, portanto com boas referências da Música e experiências musicais enriquecedoras do seu desenvolvimento global. Ocorre-me aqui lembrar o que foi referido no capítulo – Importância da música na educação e na aprendizagem – por

Gomes (2008) ao definir a música como promotora do desenvolvimento da coordenação psicomotora e da capacidade expressiva; bem como uma referência mais abrangente no CNEB – “...a música como construção social e como cultura...” (ME-DEB, 2001a:166).

Neste ponto de reflexão do meu percurso, decidi então dedicar este trabalho e com estes alunos, à importância que a dança comporta na educação musical, orientando as restantes aulas e atividades neste sentido, sem deixar de trabalhar com os outros recursos de prática instrumental e vocal.

Assim sendo, e a par da realização do trabalho prático de MNEE, nesta aula foi realizada a “Dança del Rogle”<sup>50</sup>. Na coreografia foram necessárias algumas adaptações para que a aluna com paralisia cerebral a pudesse realizar. Com a utilização de cadeira de rodas e a minha ajuda para empurrar, a aluna deslocava-se pelo espaço tal como os outros colegas. Relativamente aos movimentos que os outros executavam com os pés, esta executava-os com as mãos respeitando também a lateralidade. Também nesta atividade foi notória a satisfação e alegria dos alunos ao realizá-la, o que reforçou a sua motivação para com a dança e a música, como se pode constatar nos seguintes comentários.

*“Eu achei esta aula muito fixe! Eu acho sempre as aulas de música muito espectaculares porque amo música. Nesta aula dançamos, cantamos... Espero que estas aulas continuem assim!”*

*“Eu gostei muito da Dança del Rogle, porque é uma dança muito engraçada, um pouco difícil por causa dos pés (direita, esquerda...), mas além disso foi uma dança bué da fixe”.*

*“Eu gosto muito das aulas de música. A dança “Dança del Rogle” é muito divertida e enérgica, o que condiz comigo. Logo gosto bastante dela”*  
(Comentários dos alunos a 03/05/2011).

Para a aula n.º 7, última aula do módulo Sons e Sentidos, escolhi mais uma peça com um carácter distinto, tendo como objetivo experimentar e explorar um novo material musical - o acompanhamento rítmico de uma canção com recurso a copos de plástico. Nesta atividade tive também a pretensão de apelar um pouco à dificuldade e

---

<sup>50</sup> Ver [Anexo 13] – Dança “Dança del Rogle”.

exigência (apenas a nível rítmico, neste caso) à qual neste ciclo de ensino e na minha opinião, com a devida preparação dos anos anteriores os alunos deveriam ser capazes de corresponder.

Após o aquecimento vocal procedi à aprendizagem da canção “Escatumbararibê”<sup>51</sup> (de origem brasileira), mediante o seguinte processo: aprendizagem da letra, aprendizagem da melodia com um vocábulo, e por fim, a junção da letra e da melodia, frase a frase. A aprendizagem do acompanhamento rítmico utilizando os copos foi feita de forma lenta, pausada e gradual, pois para além de obedecer a determinados movimentos com o copo também era necessário obedecer ao ritmo, diferente do ritmo da canção. De um modo geral, todos sentiram dificuldades em executar o acompanhamento, mas individualmente e num andamento mais lento todos o conseguiram fazer. Apesar da dificuldade, mas uma vez que os alunos manifestaram ter gostado da atividade, esta foi novamente realizada em aulas posteriores. Na sua repetição foi possível aperfeiçoar determinadas partes mais difíceis e obter um pouco mais de sucesso na atividade. Os alunos mostraram-se desta vez mais satisfeitos com os resultados, pois com o treino sentiram que fizeram melhor. Os dois alunos com NEE também conseguiram executar razoavelmente o acompanhamento, mas mais lentamente e sozinhos (sem o grupo), com a atenção e ajuda do professor cooperante.

O módulo de Música Erudita iniciou-se com uma atividade prática, a aprendizagem da peça “O inverno” de A. Vivaldi<sup>52</sup> que os alunos interpretaram tocando instrumentos Orff, nomeadamente xilofones, jogo de sinos, flautas e outros de altura indeterminada. Os alunos distribuíram-se pelos vários instrumentos ou grupos de instrumentos, sendo que os alunos com NEE tocaram maraca e prato suspenso, visto serem os instrumentos mais fáceis de executar nesta peça, contrariamente aos xilofones, por exemplo, que exigem um pouco mais de técnica. Inicialmente, cada um fez a leitura e tocou a sua parte individualmente mas com a minha ajuda, e só posteriormente se fez a montagem da peça. O professor cooperante também auxiliou nesta atividade tocando teclado, enquanto eu orientava os alunos nas entradas dos respetivos instrumentos. A turma em geral gostou da atividade por envolver o manuseamento dos instrumentos, embora de início se tivessem deparado com pequenas dificuldades na leitura e execução da peça.

---

<sup>51</sup> Ver [Anexo 14] – Peça “Escatumbararibê”.

<sup>52</sup> Ver [Anexo 15] – Partitura da peça “O inverno”.

Na aula n.º 11 não foi cumprida a planificação, pois a pedido da diretora de turma foi necessário preparar os alunos para uma pequena apresentação a realizar no Lar de Idosos da localidade. Uma vez que o tema Música Tradicional Portuguesa já tinha sido trabalhado nas primeiras aulas, escolheu-se a canção “Encadeia” e a respetiva coreografia para apresentar, pois também já era do conhecimento da restante turma que já tinha frequentado a música no primeiro semestre do ano letivo. Dos alunos com NEE, um participou na coreografia e a aluna, pelas suas dificuldades motoras, participou no coro. Nesta atividade todos os alunos estiveram muito entusiasmados com o facto de poderem mostrar em público o seu trabalho de sala de aula, e principalmente uma das suas atividades preferidas – a dança.

A última aula, apesar de calendarizada não foi lecionada pois o professor cooperante não podia estar presente por já estarem agendadas as reuniões das turmas de 9º ano. Por esta razão já não me foi possível fazer a auto e hetero avaliação do 3º período, sendo feita apenas pelo cooperante num intervalo durante a manhã.

Para além das atividades desenvolvidas a nível de sala de aula participei também em atividades extracurriculares a convite e em colaboração com o professor cooperante.

Uma dessas atividades foi a referida visita ao Lar de Idosos de Montalegre no dia 15 de junho de 2011, onde a turma com a qual estagiei apresentou uma canção e respetiva dança no âmbito da Música Tradicional Portuguesa. A apresentação correu muito bem, sendo que os jovens ficaram satisfeitos com a sua performance e os idosos, como seria de esperar, muitos contentes pela visita e pelos momentos de alegria que lhes foram proporcionados.

No dia 17 de junho realizou-se na escola o Festival da Canção, dinamizado pelos professores de música da escola, entre eles o professor cooperante, e onde participaram alunos de todos os anos de escolaridade. Para esta atividade foi organizada uma banda para acompanhar os participantes com música ao vivo, da qual eu fiz parte tocando teclado, juntamente com o cooperante que tocou baixo elétrico e mais dois músicos convidados na bateria e na guitarra elétrica. Das dez canções participantes, duas foram interpretadas por alunos da minha turma de estágio, uma pela aluna com NEE e outra que ficou classificada em 3.º lugar. Esta atividade constituiu uma tarde muito agradável de encerramento do ano letivo, na qual tive imenso prazer em participar e ajudar, revelando-se por isso muito gratificante.

**Investigação do tema – A dança como recurso e como fator de motivação na  
Educação Musical**

## **1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA**

*“A investigação parece ir ao encontro de duas necessidades do ser humano: a satisfação do desejo de conhecer a realidade e a resolução de problemas surgidos da prática ou da reflexão teórica” (Palheiros, 1999:16).*

As experiências vividas com os alunos dia após dia colocam-nos desafios, fazem-nos refletir, arranjar soluções e no fim, o mais importante, tirar conclusões e assimilar as aprendizagens. Isto sim enriquece as nossas práticas, mantém-nos vivos, curiosos e ativos nesta missão que considero ser de grande responsabilidade e de desafio constante – ser professor. Segundo as palavras de Baptista (2005), *“Uma profissão que assume a responsabilidade de ajudar a dar rosto ao futuro é uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho e, nessa medida, uma profissão comprometida com a procura de mais conhecimento, de mais capacidade e mais compreensão”* (2005:113).

Neste ciclo de estudos, mais do que aprender a ser professor de Educação Musical, um dos principais objetivos é a resolução de problemas em situações novas e a sua investigação, contribuindo assim para o progresso de novas abordagens da disciplina, sempre no sentido da experimentação e investigação. Sobre este propósito, Bogdan e Biklen afirmam que, *“...os professores podem integrar uma atitude de investigação no seu papel”* (1994:285), transformando as conversas de recolha de informações em informações mais úteis. Acrescentam ainda que *“Incorporar a perspectiva qualitativa não significa mais do que tornar-se autoconsciente, pensar activamente e agir de maneira semelhante a um investigador qualitativo”* (idem).

O assunto escolhido para justificar as diferentes abordagens da minha PES incide sobre a dança, apresentada como recurso e como fator de motivação junto dos alunos no

seio das aulas de Educação Musical. O mesmo surgiu no decorrer do estágio pedagógico no 3.º ciclo, pois tal como descrevi anteriormente, a necessidade sentida por mim e pelos alunos de aulas maioritariamente práticas, a manifesta preferência dos alunos pelas atividades de dança e a motivação demonstrada no seu desempenho, levaram-me a questionar a importância desta abordagem e prática letiva no âmbito da educação musical.

Relativamente às questões que se colocam acerca desta temática, importa primeiro esclarecer o seu significado, mais concretamente o conceito de questão de investigação em educação. Segundo Fortin, *“Uma questão de investigação é um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”* (2009:51).

Assim, tendo por base toda a minha experiência letiva e os grupos de trabalho descritos na primeira parte deste estudo, levanto as seguintes questões:

1. Será a dança um fator de motivação na aula de música?
2. Quais as suas contribuições para os alunos? E para a Educação Musical?

É no âmbito destas questões que residem os meus objetivos neste trabalho e é daqui que parto para a formulação e apresentação de um problema de investigação.

*“Formular um problema de investigação é definir o fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de argumentos e de factos. O problema apresenta o domínio, explica a sua importância, condensa os dados factuais e as teorias existentes nesse domínio e justifica a escolha do estudo”* (Fortin, cit. por Fortin, 2009:62).

Recordando algumas das práticas relatadas na primeira parte deste relatório, constatei que aquando da realização de atividades expositivas, em que a participação dos alunos é menor e a sua postura passiva, que a motivação demonstrada era pouca, notando mesmo em alguns um certo aborrecimento. De acrescentar que, habitualmente os alunos questionavam-me acerca do que iriam fazer na aula e se as atividades seriam práticas. Quando a minha resposta era favorável, a sua disposição para as tarefas era maior.

Assim, perante as dificuldades em motivar os alunos para a aula de música e para a aprendizagem dos conceitos da teoria musical, acrescidas da preocupação em



promover o gosto pela disciplina em todas as faixas etárias e o valor da formação e práticas artísticas, procurei saber se a dança constitui um fator de motivação nas aulas de Educação Musical no ensino básico, desenvolvendo o gosto pela música, e se constitui um recurso polivalente e importante no âmbito da disciplina.

Em adequação com o problema referido, traço para este trabalho uma investigação-ação com os seguintes objetivos:

- Criar nos alunos maior motivação, nas aulas de música, através da dança.
- Criar o gosto pela música e por diferentes estilos e géneros musicais, através das atividades de dança;
- Criar nos alunos o gosto pela dança;
- Valorizar a dança e o movimento na Educação Musical;
- Valorizar a educação artística em geral.

Nos capítulos que se seguem é apresentada a literatura relativa ao domínio do estudo, a metodologia do mesmo, bem como os resultados e as principais conclusões dele retiradas.



## 2 REVISÃO DA LITERATURA

*“A revisão da literatura é um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um domínio de investigação. No decurso desta revisão, o investigador aprecia, em cada um dos documentos examinados, os conceitos em estudo, as relações teóricas estabelecidas, os métodos utilizados e os resultados obtidos. A síntese e o resumo destes documentos fornecem ao investigador a matéria essencial à conceptualização da investigação”* (Fortin, 2009:74).

Segundo a mesma autora, a revisão da literatura pode ocorrer em várias fases da investigação e em concretização de diferentes objetivos. Por um lado, na fase inicial do estudo, a leitura de artigos sobre o tema facilita a delimitação do domínio da investigação, ajuda na formulação de questões, e permite ainda clarificar os métodos que serão utilizados. Noutra fase mais avançada, a qual agora inicio agora, o investigador analisa o grau de avanço dos trabalhos no domínio escolhido e apresenta-os ressaltando os elementos comuns e divergentes. Esta é uma parte importante na investigação pois quanto mais ela for baseada em conhecimentos empíricos pertinentes, mais os seus resultados enriquecem o campo de conhecimentos. Em suma, *“Pode dizer-se que a revisão da literatura se impõe em todo o processo de investigação, pois que um investigador deve também recorrer a ela aquando da interpretação dos resultados”* (ibidem:74).

Acerca do assunto sobre o qual se debruça esta investigação-ação - A dança como recurso e como fator de motivação na Educação Musical – apresento de seguida cinco subcapítulos que vem sustentar não só esta parte do relatório como também a primeira, onde foram relatadas as experiências nos três ciclos do ensino básico.

O primeiro subcapítulo intitula-se “A dança” e nele desenvolvem-se duas secções, a definição do conceito de dança e as formas de dança; no segundo, é abordada a dança no âmbito educativo e mais pormenorizadamente na Educação Musical; o terceiro relata a importância da dança, nomeadamente as suas funções e vantagens; o quarto e quinto

subcapítulo referem-se, respetivamente, às questões da motivação e das NEE na Educação Musical, pois estas revelam-se fundamentais no fazer e desenrolar deste trabalho.

## **2.1 A DANÇA**

A existir desde o início da humanidade, a dança sempre manifestou uma presença viva no quotidiano das pessoas e também, um pouco na educação.

Com o intuito de introduzir os subcapítulos que se seguem, importa lembrar que ao longo dos tempos, a dança teve a sua função na transmissão de saberes e costumes sociais e religiosos, por exemplo na pré-história, ao ser utilizada nos ritos de iniciação e nas cerimónias. Relativamente ao aspeto motor, foi também considerada importante para o desenvolvimento físico e aperfeiçoamento de destrezas e habilidades corporais, bem como ainda para a promoção da saúde. Não esquecendo a componente expressiva, as atividades de dança constituíram ainda em vários períodos da história uma forma de comunicação, favorável ao desenvolvimento da criatividade (Serrano, 2006).

### **2.1.1 DEFINIÇÃO DO CONCEITO**

*“Dançar é humano. É uma actividade mágica, baseada na beleza da energia humana, enquanto movimento produzido pelo corpo. Envolve o pensamento, a sensibilidade e o corpo, no seu agir, e explora a natureza do indivíduo, (...) A dança é uma matéria de confluência de vários aspectos identitários da natureza humana que só através da prática ganham forma visível e vivencial” (ME-DEB, 2001a:183).*

Com esta afirmação do CNEB e também de acordo com as ideias de Serrano (2006), ao tentar sintetizar o conceito de *dança*, fica claro que esta é uma atividade

intimamente ligada ao ser humano, que tem a sua própria história e que como o autor destaca, é uma “*realidade multiforme e polivalente*”.

Este carácter polivalente torna difícil a delimitação e definição do termo. Será a dança uma arte? Uma linguagem corporal ou uma técnica concreta? Estas são as questões a que tento responder ao apresentar as definições do conceito de dança propostas por vários teóricos. Surgem organizadas no seguinte quadro, de forma a facilitar a sua leitura.

<b>Autor</b>	<b>Definição de dança</b>	<b>Ênfase</b>
Dicionário DRAE <sup>53</sup>	Dançar – executar movimentos coordenados com o corpo, braços e pés; movimentar-se ritmicamente seguindo a música.	Componente motora
Fernández (1999)	Meio capaz de expressar as emoções e sentimentos através da sucessão de movimentos organizados que dependem de um ritmo.	Componente expressiva e afetiva
Robinson (1992)	Resposta corporal aos “ <i>sentimentos do espírito</i> ”.	Componentes motora, expressiva e afetiva
Laban (1978)	Modo de expressar a ação, mais do que a emoção; conjunto de ações corporais e mentais ordenadas coerentemente.	Componente motora
Herrera (1994)	Fusão entre a música e o movimento corporal organizado.	Componente motora
Lapierre y Accouturier (1977)	Uma das poucas atividades em que o contacto direto e a busca espontânea do mesmo são aceites.	Componente social

Tabela 2 – DEFINIÇÕES DE DANÇA SEGUNDO VÁRIOS AUTORES<sup>54</sup>

Segundo as definições apresentadas, verifico que ao definir o termo *dança*, os vários autores dão importância a diferentes componentes desta atividade. O significado proposto pelo dicionário enfoca apenas e só na componente motora, tal como Laban (1978) e Herrera (1994), que não desprezando totalmente a componente emocional, destacam o elemento motor acima dos outros.

Uma outra componente da dança é a expressiva e afetiva, que se pode ver refletida nas afirmações de Fernández (1999) e Robinson (1992), tendo este último combinado na sua definição as duas componentes, motora e afetiva.

Lapierre y Accouturier (1977) atribuem à dança um carácter social, pelo seu valor na interação e relação entre os indivíduos.

<sup>53</sup> Dicionário da Real Academia Espanhola.

<sup>54</sup> Elaboração própria, com base em Nicolás e outros (2010:42-43).

A par destas interpretações, outros autores definem a dança segundo uma perspetiva integradora, combinando as várias dimensões do termo. É o caso de García Ruso (1997), segundo a qual,

*“...a dança é uma atividade humana universal, pois realizou-se em todas as épocas, espaços geográficos e é praticada por pessoas de ambos os sexos e de todas as idades; motora, já que utiliza o corpo humano como meio de expressão de ideias, emoções e sentimentos; multiforme, porque se apresenta em diferentes formas (arcaicas, clássicas, modernas...); polivalente, pois pode ter dimensões artísticas, educativas, terapêuticas, de lazer; e complexa, já que nela interagem fatores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, além de ser simultaneamente expressão/técnica e atividade grupal/coletiva”* (tradução própria)<sup>55</sup>.

De uma forma mais resumida, Nicolás e outros (2010) definem a dança como uma unidade formada por duas componentes essenciais, a motora e a expressiva, as quais se combinam com outros elementos, como biológicos, sociais, psicológicos e estéticos, através do espaço, do tempo e do ritmo.

No ponto de vista da educação musical, Escobar (2005) afirma que a dança é *“uma arte visual que se desenvolve no tempo e no espaço e que se associa à música e também à palavra”* (tradução própria)<sup>56</sup>, tendo como instrumento o corpo humano; como meio o movimento e como acompanhamento a música e o ritmo.

O foco principal desta investigação-ação incide sobre a utilização da dança nas aulas de educação musical, no entanto, ao longo de todo este trabalho e mais

---

<sup>55</sup> “...la danza es una actividad humana universal, pues se ha realizado en todas las épocas, espacios geográficos y es practicada por personas de ambos sexos y de todas las edades; motora, ya que utiliza el cuerpo humano como medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos; polifórmica, porque se presenta en diferentes formas (arcaicas, clásicas, modernas...); polivalente, pues puede tener dimensiones artísticas, educativas, terapéuticas, de ocio; y compleja, ya que en ella interactúan factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, además de ser simultáneamente expresión/técnica y actividad grupal/colectiva” (Ruso, cit. por Nicolás e outros, 2010:43).

<sup>56</sup> “un arte visual que se desarrolla en el tiempo y en el espacio y se asocia a la música e incluso a la palabra” (Escobar, 2005:132).

concretamente ao relatar as minhas práticas refiro-me muitas vezes, num sentido mais amplo, ao conceito de movimento. Em termos gerais, movimento é o deslocamento da pessoa no espaço (Escobar, 2005). Segundo a mesma autora, da junção de música e movimento resulta a dança, que é uma forma de movimento expressivo a partir do fenómeno musical. Por isso, posso concluir que o termo *movimento* é amplo e alargado e que inclui no seu âmbito não só a *dança*, mas também os gestos e o movimento rítmico, que muitos pedagogos musicais, por exemplo Dalcroze e Wuytack, defendem como importantes na aprendizagem da música, tal como descrevo mais adiante.

### 2.1.2 FORMAS DE DANÇA

Com esta secção pretendo apresentar de forma resumida os vários tipos e formas de dança existentes, para assim melhor compreender esta atividade humana e presente em várias partes do mundo.

A sua classificação varia segundo os autores, dependendo dos critérios a que dão mais importância, por isso apresento apenas algumas classificações, nomeadamente as que considero mais adequadas à compreensão do tema em estudo.

A primeira é apresentada por Kraus (1969).

Formas de dança	Descrição
<b>Ballet</b>	Movimentos de tradição centenária baseados na disciplina e codificação.
<b>Dança moderna</b>	Conhecida também por dança contemporânea, surgiu de uma reação contra os formalismos do ballet tradicional.
<b>Dança social</b>	Integra desde as danças de salão (foxtrot, valsa, tango, rumba, entre outros) até danças mais modernas (rock-and-roll ou dança nas discotecas).
<b>A dança do musical</b>	De origem americana é constituída pela dança jazz, pelo ballet, pelo sapateado e pela dança étnica.
<b>Dança recreativa</b>	Danças de carácter folclórico que representam uma herança cultural.
<b>Dança étnica</b>	Ligada a tradições de um povo ou cultura com uma simbologia religiosa e social. Distingue-se da dança folclórica por ser um espetáculo dirigido a um público mais do que de entretenimento popular.

Tabela 3 – FORMAS DE DANÇA SEGUNDO KRAUS (1969)<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Elaboração própria, com base em Serrano (2006).

Garcia Ruso (1997) distingue também seis formas de dança caracterizadas essencialmente pela história e pelos tempos.

Formas de dança	Descrição
<b>Dança primitiva</b>	Relacionada com o quotidiano, a magia, os rituais e a natureza, utiliza movimentos naturais e repetitivos, maioritariamente executados por homens.
<b>Dança clássica</b>	Refere-se ao irreal e imaginário, com um estilo singular baseado numa codificação dos movimentos de máxima amplitude, corpo bem alinhado e equilíbrio estático e dinâmico em busca da plasticidade do movimento. Utiliza a pantomima e a representação baseando-se num vocabulário técnico, específico e universal.
<b>Dança folclórica</b>	Reflete os valores culturais de um povo transmitidos de geração em geração. A sua estrutura é semelhante à de um grupo étnico condicionado por aspetos como a geografia, a história, o clima ou a cultura.
<b>Dança contemporânea</b>	O movimento obedece a uma lógica emocional em busca da plasticidade, naturalidade e sensação corporal partindo do centro do corpo. Apresenta um vocabulário técnico diferente de escola para escola, e oferece um conceito de comunicação e expressão essencialmente filosófico e psicológico.
<b>Dança social</b>	Enquadra-se dentro das danças de ócio, normalmente de pares . Evoluíram com os tempos adaptando-se à música de cada época e apresentam-se sob diversas categorias.
<b>Dança jazz</b>	Surgiu nos Estados Unidos da América nos finais do século XIX. Inicialmente era de tipo folclórico mas na sua continuidade desenvolveu uma técnica e características próprias dentro dos diferentes estilos (dança jazz americana, modern jazz e rock.jazz).

Tabela 4 – FORMAS DE DANÇA SEGUNDO GARCÍA RUSO (1997)<sup>58</sup>

Ao analisar as perspetivas destes dois autores é possível verificar que algumas das formas de dança são coincidentes, mas apresentam diferentes designações. Por exemplo, Kraus classifica a dança recreativa e a dança moderna, e García Ruso designa-as de dança folclórica e dança contemporânea, respetivamente.

Por considerar que se aproxima mais do contexto desta investigação-ação e tendo em conta as práticas letivas descritas na primeira parte do trabalho, apresento ainda a visão de Robinson (1992) relativamente às principais formas de dança e à sua adequação a crianças mais pequenas.

Formas de dança	Descrição
<b>Dança clássica</b>	Deveria ser destinada a futuros profissionais da dança, pois não favorece a integração de experiências motoras segundo as necessidades e nível de desenvolvimento da criança.
<b>Dança jazz</b>	Também exige o conhecimento de um vocabulário e uma gestualidade específica que, juntamente com o erotismo subjacente, não é muito recomendada para os mais pequenos.
<b>Dança contemporânea</b>	A sua técnica é muito rigorosa e a gestualidade muito determinada do ponto de vista académico.
<b>Danças populares tradicionais</b>	Possuem um carácter formador por serem um reflexo da cultura e das vivências de uma comunidade, pela veracidade musical e pela sua componente relacional.

Tabela 5 – FORMAS DE DANÇA SEGUNDO ROBINSON (1992)<sup>59</sup>

<sup>58</sup> Elaboração própria, com base em Serrano (2006).



A mesma autora, citada por Nicolás e outros (2010), defende também que as primeiras experiências de dança proporcionadas às crianças deveriam ser o mais simples e neutras possível, relativamente ao aspecto estilístico e estético, a fim de formar uma consciência corporal e afetiva.

Corroborando com Escobar (2005), as danças tradicionais ou herdadas, habitualmente simples, foram concebidas de modo a que toda a gente as conseguisse dançar. Por isso, consideramo-las como as mais adequadas para a iniciação do movimento, dotadas de todos os seus atributos ao nível cultural, histórico e musical.

Visto que as danças tradicionais portuguesas e de outros países constituíram a maioria das escolhas para as práticas relatadas na parte I, merecem algum destaque nesta secção.

Martinez (2007), especialista em danças tradicionais europeias, afirma que estas têm a sua origem na dança folclórica, e que as mesmas foram transmitidas de geração em geração, enquanto parte da cultura de um povo.

O facto de, na maior parte das vezes, as danças serem de transmissão oral dificulta a sua descrição e terminologia. No entanto, já alguns autores tentaram descrevê-las relativamente aos aspetos que caracterizam a sua coreografia, tais como: o espaço onde acontece; o movimento e os gestos técnicos; o ritmo, velocidade e energia; e as relações promovidas (Moura, 2007).

No que respeita à sua caracterização espacial, as danças tradicionais portuguesas apresentam vários tipos de formação, como por exemplo, roda (simples, dupla ou mista), fila (simples, de pares ou mista), coluna, quadrilha, diagonal, e outras. A estrutura rítmica é caracterizada pela relação ordenada e sequencial da duração e da acentuação. As durações podem ser normais (pulsações de marcha, ao batimento cardíaco); curtas (rápidas, cada tempo subdivide-se em dois meios tempos ou mais, marcadas pelos pés, palmas ou mímica); longas (integram modificações temporais, lentas e longas, a cada apoio correspondem dois tempos) e durações com pausas ou silêncios (ausência de movimentos e gestos técnicos). As acentuações, também designadas de intensidades, assumem três estados diferentes: normais (intensidade do passo de marcha ou passeio, sempre com a mesma acentuação); fortes (intensidade superior ao passo de marcha) e fracas (intensidade inferior ao passo de marcha). No seu registo, as danças tradicionais devem também enunciar o andamento musical,

---

<sup>59</sup> Elaboração própria, com base em Nicolás e outros (2010).

andamento coreográfico, o compasso/métrica, forma de composição musical e coreográfica. Os movimentos e gestos técnicos designam-se pelo “...conjunto de acções motoras que por si, só ou em combinação com outras, caracterizam a dimensão da execução técnica e rítmico-motora da DT<sup>60</sup>” (Moura, 2007:114). Referem-se aos passos tradicionais realizados pelos membros inferiores, pernas e pés, e pelos membros superiores, do tronco e da cabeça. Os primeiros realizam os movimentos ditos locomotores (andar, correr, saltar, saltitar e galopar) e os segundos, os movimentos não locomotores (posições de braços, colocação da cabeça e do tronco). Ainda relativamente aos movimentos e gestos técnicos a mesma autora enumera vários passos que podem ser empregados nas danças tradicionais, como o bailinho, corridinho, fandango, galope, malhão, passeio, pauliteiros, saltitado, vira, entre outros; combinados com as diferentes variantes rítmico-motoras (cruzado, marcado, arrastado, etc.) e variantes espaciais (avanzar, lateral, rodado, rodopiado, etc.). As relações sociais deles resultantes podem ser com o par, com o par contrário, com um novo par, sozinho, entre outras (idem).

Neste sentido e, reportando para o contexto educativo, revela-se importante o ambiente positivo que este tipo de danças pode gerar, pois como Martinez afirma, “Os contextos onde se realizam são lúdicos, privilegiando-se a componente cultural, social e biológica perante a performativa” (Martinez, 2007:125).

## 2.2 A DANÇA NA EDUCAÇÃO

*“O mundo subtil da música e da dança deveria fazer parte integrante do programa escolar desde a mais tenra infância”*  
(Berge, 1975:95).

Já em 1975, Berge chegava a esta conclusão, no entanto, segundo Nicolás e outros (2010), não foi fácil ao longo dos tempos assumir o pressuposto de que a dança constitui uma parte indispensável na formação da criança. Alega McCarthy, citado pelos anteriores, que o facto de ser uma atividade maioritariamente feminina seria uma das razões para tal, ao que Herrera (também citado pelos mesmos) acrescenta ainda, o

---

<sup>60</sup> DT – Dança Tradicional.

desconhecimento da importância da dança no desenvolvimento integral da pessoa e a falta de formação dos professores.

Com tudo isto, a dança nunca chegou a atingir o estatuto de disciplina no currículo. Na maioria dos países europeus é tida simplesmente, como uma matéria ou conteúdo integrada quer na educação artística, quer na educação física, uma vez que alberga as componentes expressiva e motora (Nicolas e outros, 2010).

Em consequência, são vários os teóricos que se questionam em qual das disciplinas a dança deveria realmente estar inserida; se os professores destas áreas têm formação suficiente para ensinar dança e se essa formação é ou não proporcionada pelas escolas de ensino superior; entre outras questões (Marques, 1995; Santos 2007; Vieira 2007).

Na senda de Santos (2007), se por um lado “...a prática da dança está muito mais presente nas escolas do que os estudos têm demonstrado...” (2007:63), por outro lado, ainda não atingiu o seu ponto alto, pois muitas vezes é encarada como mera atividade lúdica e de lazer, desprovida de qualquer conteúdo ou significado.

Na sua investigação, o autor procurou responder a algumas das questões que referi, recorrendo a professores de várias áreas que, de alguma forma desenvolvem a dança em contexto escolar. Quando questionados, a maioria respondeu que a dança deveria ser ensinada pelos professores de arte e de educação física simultaneamente, “...pois uma completa a outra, ou seja, a cultura do movimento e a educação estética não deveriam ser dissociadas...” (Santos, 2007:67).

De referir ainda que, na tentativa de saber quais os fatores que limitam a prática da dança, os inquiridos neste estudo assinalaram como principais obstáculos a falta de formação dos professores e também a falta de espaço físico e material (idem).

A propósito destas dúvidas acerca do “lugar” da dança, Marques (1995) conclui:

*“A dança nas escolas – e portanto em sociedade -, necessita hoje, mais do que nunca, de atores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer a alunos e alunas das redes públicas de ensino, que de outra forma não teriam estas oportunidades, propostas de dança que efetivamente contribuam para construção da cidadania”* (Marques, 1995:14).

Em Portugal, a lei quadro da Educação Artística (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro) concretiza que a dança se enquadra nesta área e portanto, assegura assim a sua presença na educação básica, mediante as diferentes modalidades: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extraescolar (ME, 1990).

Tal como referi na primeira parte deste trabalho, vou apenas centrar-me na educação artística genérica, ou seja, a que destina a todos os cidadãos sendo uma parte indispensável da educação em geral (idem).

Segundo o referido Decreto-Lei e o CNEB sabe-se que a educação artística genérica é ministrada como parte integrante do currículo regular, ou como atividade de complemento curricular.

Ao nível do 1.º ciclo, a dança surge a par com a educação físico-motora, sendo integradas na área das expressões, e por isso lecionadas pelo professor da turma “...podendo este ser coadjuvado por professores especialistas” (ME-DEB, 2001a:149). Ora, em concordância com a análise anterior e tendo em conta as componentes expressiva e motora da dança, tanto pode ser abordada na expressão musical como na expressão físico-motora.

A este propósito, Garcia Ruso (cit. por Nicolás e outros, 2010) considera que é na educação primária que se constitui uma base para a aprendizagem da dança, trabalhando os diferentes elementos (corpo, espaço, tempo, energia e relações) e assim criando uma atitude positiva face à dança. Mais importante que a execução final é a exploração do movimento, a capacidade de iniciativa e a criatividade.

No 2.º ciclo do EB faz também parte do currículo apenas como conteúdo, e tal como no 1.º ciclo poderá simultaneamente fazer parte da disciplina de Educação Musical e da de Educação Física.

Já no 3.º ciclo, a dança pode existir como disciplina artística opcional, de acordo com a oferta da escola. Não existindo esta opção pode fazer parte de um leque de atividades organizadas em regime de frequência optativa (grupos de dança) e também ser abordada nas disciplinas de educação física e educação musical (ME, 1990; ME-DEB, 2001a).

No CNEB a dança surge, tal como a música, dentro da educação artística e segundo este documento, “No contexto escolar podemos pensar a dança como um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender...” (ME-DEB, 2001a:183).

Utilizando como instrumento de aprendizagem o corpo, o ensino da dança visa proporcionar a aquisição de um vocabulário de movimento e de referências espaço-temporais. As suas competências específicas, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, distribuem-se por três áreas de ação que são a interpretação, composição e apreciação; e fundamentam-se nos aspetos que passo a citar:

- “- Compreensão da dança enquanto forma de arte;*
- Desenvolvimento de experiências e capacidades na área da interpretação (agir e dançar);*
- Desenvolvimento de experiências e capacidades na área da composição (imaginar e coreografar);*
- A aptidão para analisar e apreciar a dança através da observação e discussão de materiais coreográficos, dentro e fora da escola” (ME-DEB, 2001a:186).*

Estas competências por sua vez, organizam-se em torno de quatro temas ou elementos referenciais: o corpo (o quê? Que movimentos pode o corpo fazer?); o espaço (onde? Onde se pode dançar?); a energia (como? Que qualidades ou dinâmicas se podem assumir?); e a relação (com quem, com quê? Como é que o corpo se relaciona consigo próprio e com os outros corpos ou com objetos?) (ME-DEB, 2001a).

Como experiências enriquecedoras destas competências, o CNEB acrescenta, que a escola deve proporcionar ao aluno de dança várias atividades tais como: assistências a espetáculos, visitas de bailarinos à escola, visionamento de vídeos de dança, criação e produção de espetáculos onde a dança esteja presente e atividades em que a mesma se relacione com outras áreas do saber (idem).

Relativamente aos conteúdos, o documento expõe que, *“...devem ser decididos e geridos pelo professor, de acordo com as características do grupo e os programas e orientações curriculares em vigor”* (ibidem:187).

De referir ainda que, no caso específico do 3.º ciclo do EB, o Ministério da Educação publicou para este propósito um documento intitulado “Dança - Orientações Curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico”, o qual não vou aqui analisar, uma vez que o foco deste estudo é a dança enquanto recurso da educação musical, sendo por isso mais relevantes os documentos e orientações da música.

### 2.2.1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Berge (1975) defende que a interação entre música e movimento é constante, pois o compasso é mecânico, o ritmo é a energia, a melodia é dinâmica que leva o corpo a balancear e a respiração adapta-se ao movimento, tal como fazem os cantores.

*“Movimento e música estão intimamente ligados. Nascem simultaneamente da mesma necessidade de expressão e deveriam continuar associados como acontecia na Grécia, onde a formação musical e rítmica tinha um lugar preponderante na educação e na cultura! Para a dança, é necessário adquirir uma capacidade de escuta muito desenvolvida e elaborada. É um trabalho que se realiza progressivamente e que passa pela educação da atenção auditiva”* (Berge, 1975:92-93).

Nesta secção passo a descrever de que forma a dança está presente na educação musical, recorrendo para isso a algumas pedagogias da educação musical e também aos programas e orientações do ensino da música de cada ciclo de ensino.

Começo por expor a abordagem de Dalcroze, a qual constitui uma referência na temática do movimento na educação musical.

Émile-Jaques Dalcroze nasceu em Viena em 1865 e morreu em Genebra em 1950. Muitas vezes designado de educador musical suíço, desenvolveu a sua abordagem pedagógica assentando no pressuposto de que a educação musical se baseia na interação do movimento corporal com a habilidade de escuta (Fonterrada, 2008).

Segundo a mesma autora, a pouca preparação auditiva que os seus alunos demonstravam e as dificuldades em cantar as melodias, devido às incapacidades dos músculos do aparelho vocal, foram as principais razões que levaram o pedagogo a criar a sua abordagem com base no movimento corporal, o qual designou de “Rythmique” (Rítmica). Tal como descreve Mantovani e Fonterrada (2007) o uso do ritmo foi a forma encontrada por Dalcroze para realizar a união entre a música e o movimento.

Este sistema de Educação Musical está relacionado com a educação em geral e tem em vista o desenvolvimento integral da pessoa, através da música e do movimento. Dalcroze realça também que a voz e o corpo devem ser os primeiros instrumentos a explorar pelas crianças, e por isso a sua abordagem pretende desenvolver a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Assim, “... estão

*fundamentalmente interligados, em Dalcroze, a escuta e os aspectos psicomotores como instrumentos da compreensão/ação/sensibilidade musicais”* (Fonterrada, 2008:131).

A metodologia deste pedagogo, concebida inicialmente para adultos e só posteriormente adaptado para crianças a partir dos seis anos, pretendia que o conhecimento deixasse de ser encarado como atividade puramente intelectual, e passasse a integrar-se no corpo e na experiência (idem).

Citado por Mantovani e Fonterrada (2007), Santos afirma que, a função da Rítmica está em proporcionar uma educação musical com base na escuta consciente e que envolve todo o corpo na construção de imagens claras.

Mais concretamente, as atividades propostas pelo educador devem incidir em movimentos básicos como andar, saltar, correr, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, utilizando diferentes saltos ou seguindo um determinado ritmo. Outros exemplos de exercícios que podem fazer parte de uma aula dalcroziana são: bater palmas nos tempos acentuados, expressar com gestos particularidades rítmicas de um trecho, ou criar um movimento expressivo que represente uma frase musical (Fonterrada, 2008). No fundo, tal como a autora descreve, *“As estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades, de modo que, dirigidas pela escuta, as pessoas expressem o que ouvem por meio de movimentos”* (ibidem:135).

Também relativo a este propósito, Serrano (2006) sistematiza os aspetos a estudar para o desenvolvimento da harmonia do corpo:

*“...1) estudo das diferentes formas de passar de estados de relaxamento a diferentes posturas erguidas, 2) estudo dos efeitos da respiração nas diferentes partes do organismo na posição de pé, (...) 5) estudo das formas de transferir o centro da gravidade a outras partes do corpo através do sentimento, (...) 7) diferentes longitudes dos passos e suas relações com a energia e a duração, 8) embelezar as progressões de marchas, filas ou saltos, (...) 13) relações entre gesto e marcha, 14) relações entre voz, marcha e gesto, (...) 17) estudo da relação entre os corpos de um grupo e entre grupos”* (tradução própria)<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> *“...1) el estudio de las diferentes formas de pasar de estados de relajación muscular a distintas posturas erguidas, 2) estudio de los efectos de la respiración en las diferentes partes del organismo desde*

Como objetivos destas atividades destacam-se o estimular a concentração, memória, audição interior; promover a reação corporal e explorar o espaço em diferentes direções, planos e trajetórias (Fonterrada, 2008).

Com base em Escobar (2005) concluo que o ensino da Rítmica tem como fim educar o aluno, proporcionando-lhe uma maior coordenação entre as faculdades corporais e mentais e preocupando-se essencialmente com a relação entre a música e o indivíduo e os vínculos afetivos que se criam neste. O autor especifica ainda que, a iniciação à Rítmica parte dos ritmos naturais de cada criança, trabalhando-se as marchas rítmicas e as canções com gestos. As primeiras podem ser lentas, normais, rápidas, saltadas, com galope, combinadas, entre outras, e as segundas consistem na dramatização das canções, as quais constituem também grande interesse na formação rítmico-motora da criança.

Escobar (2005) dá também ênfase às canções dançadas, – *“...aquelas em que o texto cantado se acompanha de movimentos circulares ou lineares, que sem dúvida provêm de antigas danças rituais ou festivas que o povo dançava por motivos diversos”* (tradução própria)<sup>62</sup> – que também designadas como canções-jogo, preenchem grande parte do repertório tradicional infantil e constituem por isso, uma boa iniciação à dança.

Um outro pedagogo cujas ideias importa aqui referir é Edgar Willems. Nasceu em 1890 na Bélgica e morreu em 1978. Foi aluno e discípulo dos princípios de Dalcroze.

Defensor de que a escuta é a base de toda a musicalidade, Willems dedicou-se ao estudo dos aspetos da audição: a sensorialidade, sensibilidade afetiva auditiva e a inteligência auditiva; os quais não se apresentam como acontecimentos separados, mas sim simultâneos. De acordo com Fonterrada (2008) o pedagogo considera que, para que o fenómeno da audição seja bem compreendido é necessário estudar o modo de funcionamento do ouvido e a função do órgão auditivo, principal propósito do seu sistema de educação musical.

De encontro com o tema aqui em estudo – a dança na educação musical – Chapuis (1990) afirma que, *“a concepção ‘Willemsiana’ não parte da matéria, nem dos instrumentos, mas sim dos princípios de vida que unem a música e o ser humano, dando*

---

*la posición de pié, (...) 5) estudio de las formas de transferir el centro de gravedad a otras partes del cuerpo bajo el impulso del sentimiento, (...) 7) diferentes longitudes de los pasos y sus relaciones con la energía y la duración, 8) embellecer las progresiones de marchas, carreras o saltos, (...) 13) relaciones entre gesto y marcha, 14) relaciones entre voz, marcha y gesto, (...) 17) estudio de la relación entre los cuerpos de un grupo y entre grupos”* (Serrano, 2006: 361-362).

<sup>62</sup> *“...aquellas en las que el texto cantado se acompaña de movimientos circulares o lineales, que sin duda provienen de antiguas danzas rituales o festivas que el pueblo bailaba por motivos diversos”* (Escobar, 2005:134).



*grande importância àquilo que a natureza nos concedeu a todos: o movimento e a voz*” (1990:9). Acrescenta também que, segundo a mesma concepção é fundamental a participação ativa dos alunos para que, através de ritmos, melodias, harmonia, canções, movimentos corporais e em conjunto com o professor, sejam capazes de criar momentos vitais, nos quais todas as suas faculdades se expressem e compartilhem.

Ao longo dos quatro graus definidos na abordagem de Willems (1.º grau – Iniciação Musical (introdutório); 2.º grau - Iniciação Musical; 3.º grau – Pré-solfejo e Pré-instrumental; 4.º grau – Solfejo vivo (alfabetização), os movimentos corporais são um dos princípios a trabalhar, através de atividades como: marchar, fazer corridas, trotes, saltos, movimentos quotidianos, marchar cantando 1-2, marchar cantando, improvisar com o movimento, marchar marcando o compasso, marchar batendo ritmos (ostinatos, frases, etc), e outros movimentos de acordo com a iniciativa dos alunos e suas necessidades (Chapuis, 1990).

Carl Orff foi também outro importante compositor e pedagogo que muito contribuiu para a pedagogia musical. Nasceu em 1895 na cidade de Munique, na Alemanha, e faleceu na mesma cidade em 1982. A sua abordagem tem como princípio a integração de diferentes linguagens artísticas e o ensino baseia-se no ritmo, movimento e improvisação, pressupostos também presentes em Dalcroze (Fonterrada, 2008).

Como referências do seu contributo no âmbito da educação musical é de referir a publicação da obra *Orff – Schulwerk* (obra escolar) em 1954, composta por cinco volumes que integram uma coletânea de peças musicais direcionadas para os alunos; e a *Gunter Schule*, escola fundada em colaboração com Dorothea Gunter e criada para dar aulas de música e dança a professores de educação física (idem).

Segundo a mesma autora, com o objetivo de tornar a sua metodologia mais eficaz, Orff passou a trabalhar com crianças pequenas com as quais desenvolveu o conceito de “música elemental” (de elemental), isto é, música que envolve a fala, dança e movimento, partindo também do ritmo e servindo assim de base à educação musical da primeira infância. Na sua senda, “...o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e em sua proposta pedagógica, deveria provir do movimento, enquanto a melodia nasceria dos ritmos da fala” (ibidem:161).

A improvisação é um processo de grande importância na abordagem de Orff e que está sempre presente, desde os primeiros estágios de ensino, muitas vezes recorrendo ao usual método de pergunta/resposta. Outras estratégias também utilizadas na sua proposta são a imitação, também designadas de atividades de eco, e a utilização de

ostinatos como base para a improvisação. Também favorável a este processo é o uso da escala pentatônica, na qual baseia o seu pensamento, por considerá-la, entre outras razões, mais adequada à música elemental (idem).

Deu nome ao conhecido *Instrumental Orff*, pois com a ajuda de Curt Sachs e Karl Maendler construiu um conjunto de instrumentos para utilizar nas suas aulas composto por um grande conjunto de percussão, cordas e flautas doces, que hoje marca obrigatoriamente presença nas escolas do nosso país.

Jos Wuytack, discípulo de Orff, teve e tem ainda hoje um importante na divulgação da *Orff – Schulwerk* por vários países e culturas. A sua tarefa consistiu em adaptar a abordagem Orff às características de cada país e à sua educação musical.

Ao movimento, Wuytack dedicou especial atenção, por considerar que tinha bastante impacto nas aulas e também porque reparou que tanto as crianças como os adultos gostavam muito das danças folclóricas. No entanto, constatou que a disposição do mobiliário nas salas de aula não deixava qualquer espaço livre para movimento, o que o levou a procurar novas possibilidades, adaptando outros tipo de movimento às circunstâncias da sala. São eles as canções com gestos, a mímica e o canto com movimento (Wuytack, 1993).

*“O equilíbrio psico-motor é importante para a prática musical e as crianças adoram o movimento. Sempre que possível deve incluir-se movimento nas aulas, tornando-o parte integrante da educação musical”* (Wuytack, 2005:14).

Relativo aos gestos, o pedagogo implementou na sua prática o jogo de substituição de palavras por gestos, o qual *“...consiste na substituição progressiva de uma ou mais palavras do texto de uma canção, por um gesto”* (ibidem:7), e permite desenvolver a concentração, coordenação motora, audição interior e memória musical. Também neste jogo, e noutros, pode ser usada a mímica, máscaras e dramatizações integrando assim movimento, música e palavra.

De forma a não deixar de parte a prática do canto, Wuytack desenvolveu o treino vocal intensivo, que tem como objetivo associar ao canto movimentos, gestos e danças, pois defende que, *“Uma canção de embalar em 6/8 soará mais doce e expressiva, quando a criança faz também um movimento suave e balanceado, enquanto canta”* (ibidem:8).

De encontro ao currículo, analiso agora a presença da dança e movimento nos programas e orientações da educação musical ao longo do ensino básico.

No 1.º ciclo, onde a abordagem musical é feita de forma lúdica e com base em jogos de exploração, o corpo é também um dos primeiros instrumentos a ser explorado. Este é considerado primordial para o sentir do som e da música e também um meio de comunicação e expressão, pois tal como consta na organização curricular deste ciclo, *“Todos os matizes sonoros podem ser assim vivenciados, sendo, para a maioria das crianças, a melhor forma de sentir e conhecer a música”* (ME-DEB, 2004:69).

O mesmo programa refere como atividade a realizar em todos os anos de escolaridade deste ciclo, *“...a participação em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos”* (ibidem:70). A dança pode também constituir um recurso ao desenvolvimento auditivo, pois através desta é também possível sentir e identificar a pulsação ou o ritmo, e também apelar à criação musical integrando diferentes formas de expressão na produção de pequenos espetáculos.

De acordo com o CNEB e com as orientações programáticas da música no 1.º e no 3.º ciclo do EB, a dança é um recurso presente nos três domínios da prática musical (interpretação, composição e audição) que permite desenvolver competências dos quatro organizadores (interpretação e comunicação, criação e experimentação; perceção sonora e musical e culturas musicais nos contextos), os quais devem ser trabalhados de forma integrada e interligada (ME-DEB, 2001a; ME-DGIDC, 2006; ME-DEB, 2001b).

Apresento agora um pequeno quadro dos quatro organizadores, no qual destaco as principais competências onde a dança se afirma.

<b>Interpretação e comunicação</b>	<i>“Ensaia, apresenta e dirige publicamente peças musicais com princípios estéticos e comunicacionais diversificados. Explora como diferentes técnicas e tecnologias podem contribuir para a interpretação e a comunicação artístico-musical”</i> (ME-DEB, 2001a:171).
<b>Criação e experimentação</b>	<i>“Utiliza a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais diversificados para desenvolver o pensamento musical e a prática artística, aumentando progressivamente o nível de aprofundamento, de complexidade e de sofisticação”</i> (ME-DEB, 2001a:171).
<b>Perceção sonora e musical</b>	<i>“...o aluno ouve, analisa, descreve, compreende e avalia os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical de várias culturas, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental”</i> (ME-DEB, 2001a:171).
<b>Culturas musicais nos contextos</b>	<i>“Compreende as relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, identificando semelhanças e diferenças técnicas, estéticas e expressivas”</i> (ME-DEB, 2001a:172).

Tabela 6 – COMPETÊNCIAS DA MÚSICA PARA AS QUAIS A DANÇA CONTRIBUI<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Elaboração própria com base no CNEB (ME-DEB,2001a).

Conforme as orientações metodológicas do 1.º ciclo, o desenvolvimento físico e motor promovido através do movimento, danças e dramatizações é muito importante para a aprendizagem e interpretação musical, tal como o justifica a seguinte afirmação.

*“A vivência e a reacção da criança a diferentes estilos e culturas musicais através do movimento contribui para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e estruturas e o desenvolvimento da memória musical, a consciencialização da pulsação, do ritmo e do carácter das peças musicais”* (ME-DGIDC, 2006:11).

Nas sugestões de atividades para este ciclo, a dança apresenta maior destaque no separador da música teatral, caracterizado pelo desenvolvimento de competências de audição, interpretação e criação de obras musicais que interligam a música, movimento, drama, artes plásticas e literatura, podendo também integrar-se nas atividades de histórias com música (ME-DGIDC, 2006).

Relativamente ao 2.º ciclo, tal como se pode verificar na parte I deste trabalho, o programa da disciplina não é muito específico e pormenorizado, pelo que também não apresenta referências significativas relativas à dança. Desta forma, neste ciclo de ensino revela-se mais importante os pressupostos apresentados no CNEB e destacados aqui de modo generalizado para os três ciclos.

No 3.º ciclo, dentre os onze módulos que as orientações propõem, alguns são específicos relativamente à utilização da dança na sua abordagem. É o caso do módulo Memórias e tradições, que na sua descrição refere *“processos – utilização de convenções, de movimento e drama”* (ME-DEB, 2001b:22); *“pontos de partida – espectáculos de teatro, teatro musical, dança, vídeos”* (ME-DEB, 2001b:23), e como atividades de aprendizagem *“desenvolver a acuidade auditiva, motora e dramática identificando e analisando diferentes peças musicais que aliam por exemplo música, teatro e dança”* (ME-DEB, 2001b:23).

O módulo de Música e movimento tem como pressupostos a interpretação de vários tipos de músicas em torno do movimento, danças e coreografias; a utilização da notação do movimento em relação com o mundo sonoro; e ainda a exploração e desenvolvimento do domínio rítmico e físico motor. O vocabulário musical a desenvolver surge em torno da música e tecnologias; dos conceitos, códigos e

convenções (uns relativos à música e outros à dança especificamente); dos processos (interpretação, composição, entre outros); e dos contextos (modos de utilização das danças em diferentes culturas) (ME-DEB, 2001b).

Como principais atividades a realizar destacam-se as seguintes:

*“- utilizar diferentes tipos de sons acústicos, electrónicos, e electro-acústicos para a criação de peças musicais para dançar e coreografar;*

*- desenvolver a acuidade auditiva identificando e analisando diferentes peças musicais utilizadas na dança;*

*- investigar e comparar os modos como os compositores de diferentes épocas e culturas utilizam e manipulam os sons para escreverem música de dança” (ibidem:25).*

A dança e movimento estão assim bem presentes nas pedagogias e programas da educação musical, embora por vezes, não lhe seja conferida a devida importância e reconhecido o seu valor para com o desenvolvimento da literacia musical das crianças e jovens.

## **2.3 IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO E NA APRENDIZAGEM**

Quer no âmbito das pedagogias da Educação Musical, quer nos seus programas, são inúmeras as referências que evidenciam a dança como uma mais valia ao nível das estratégias e dos recursos da prática musical.

Alemán e Serrano (2001) ao definirem o conceito de dança chamam à atenção para a sua importância no âmbito educativo, afirmando que:

*“...deve ser mais um meio para construir uma educação integral, fomentando através dela o conhecimento, aceitação e domínio do próprio corpo, favorecendo também a sua relação*

*com o mundo que o rodeia, ou seja formando-o tanto do ponto de vista motor como socioafetivo” (tradução própria)<sup>64</sup>.*

Interligadas com os benefícios da dança serão referidas também nesta parte, as principais funções desta forma de expressão e os seus objetivos na educação.

Com base nos pressupostos de García Ruso, Nicolás e outros (2010), resumem as funções da dança em torno de quatro dimensões (de ócio, artística, terapêutica e educativa): função de conhecimento de si mesmo e do outro; função anatômico-funcional; função lúdico-recreativa, função afetiva, comunicativa e de relação; função estética e expressiva; função catártica e hedonista (considera o movimento rítmico como libertador de tensões); e função cultural.

Segundo Serrano (2006), a dança possui realmente um valor pedagógico, pois mantém-se ao serviço da educação em geral e da educação física e artística em particular. Através da sua prática é possível trabalhar ao nível motor, a aquisição e desenvolvimento das habilidades e destrezas básicas, de qualidades físicas básicas, de capacidades de coordenação, de habilidades perceptivo-motoras, desenvolver o conhecimento e controlo corporal, o pensamento, atenção e memória, a criatividade e a capacidade expressiva. A nível artístico, a dança é capaz de fomentar o sentido artístico, a criação e a apreciação crítica de outras danças. Também importante no processo de ensino e aprendizagem é a socialização entre os indivíduos, função que a dança desempenha na sua plenitude.

Em concordância com as ideias deste autor, Prina e Padovan (1995), definem que os objetivos da dança são os seguintes: consolidação e coordenação dos esquemas motores de base; socialização; potencialização fisiológica, educação sonora e musical, sentido rítmico, sensibilidade expressiva e estética, e desenvolvimento da personalidade. Com base nos mesmos, através da dança é possível aperfeiçoar *“a coordenação dinâmica geral, resultante da integração de capacidades coordenadoras, tais como: coordenação segmentar; lateralidade; organização espaço-temporal; imitação e imagem motora”* (ibidem:7); promover a socialização entre as crianças do grupo, cultivando a solidariedade e união; melhorar a função cardiorespiratória e reforçar a força muscular; desenvolver a educação auditiva; melhorar a capacidade de executar

---

<sup>64</sup> *“...debe ser un medio más para conseguir una educación integral del alumnado, fomentando a través de ella el conocimiento, aceptación y dominio del propio cuerpo, favoreciendo además su relación con el mundo que le rodea, es decir formándolo tanto desde el punto de vista motor como desde el socioafectivo”* (Alemán e Serrano, 2001:31).

movimentos no tempo, criando uma consciência rítmica; e conhecer melhor o próprio corpo e a personalidade.

No que concerne aos benefícios da dança enquanto elemento educativo na adolescência, Alemán e Serrano (2001) subdividem-nos em dois âmbitos, o motor e o sócioafetivo.

No primeiro destacam como vantagens, o aumento das competências motoras; a melhoria da percepção do esquema corporal; o desenvolvimento do sentido espacial e do sentido rítmico; e, a melhoria das capacidades físicas em geral e do controlo postural. Relativamente ao sentido rítmico, importa realçar que a prática da dança permite que o aluno crie a sua representação mental do ritmo, facilitando assim a sua apreciação e também a localização das acentuações. Resumindo com uma frase das autoras, “...a prática da dança é o meio mais direto para desenvolver nos alunos um sentido rítmico, orientado para dar harmonia ao movimento e que será básico no desenvolvimento do sentido musical” (tradução própria)<sup>65</sup>.

No âmbito sócioafetivo a dança tem como benefícios a melhoria do conhecimento e aceitação do próprio corpo; a melhoria do processo de comunicação (expressão não verbal) e do processo de socialização (integração e cooperação); libertação de tensões; e desenvolvimento do sentido estético e da criatividade.

Ao tratar o tema da importância da dança na educação, é notório nas afirmações de diversos autores que esta arte surge muitas vezes a par da música, pois os seus propósitos são semelhantes, estão interligados e podem mesmo completar-se. Ambas são atividades que contribuem para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico dos educandos e obviamente para a sua formação geral.

## 2.4 A MOTIVAÇÃO E A EDUCAÇÃO MUSICAL

No seguimento das experiências descritas na primeira parte deste trabalho e de acordo com o problema formulado para esta investigação-ação parece-me pertinente abordar agora um pequeno subcapítulo sobre o tema da motivação, a fim de fazer

---

<sup>65</sup> “...la práctica de la danza es el medio más directo para desarrollar en el alumnado un sentido rítmico, orientado a dotar de armonía al movimiento y que será básico en el desarrollo del sentido musical” (Alemán e Serrano, 2001:34).

algumas referências que sustentem o que foi observado e que ajudem no momento das conclusões do estudo.

Com base no estudo de Pizzato e Hentschke (2010), acerca da motivação para aprender música na escola, é possível verificar que são vários os fatores que contribuem para que os alunos se mantenham motivados na aprendizagem desta disciplina, nomeadamente, o nível de interesse, o nível de competência nas tarefas, as dificuldades e o esforço. Não esquecer, a ideia de Pinto (2004) quando afirma que, cada vez mais se torna necessário que haja um ambiente favorável a nível familiar, cultural e social para que as capacidades musicais se desenvolvam.

Segundo Austin, Renwick e McPherson (cit. por Pizzato e Hentschke, 2010), *“...as crianças que consideram a aprendizagem musical como importante e interessante mostram maior tendência a continuar participando em atividades musicais”* (2010:40). No entanto, esse interesse pode existir por várias razões. Pela simples vontade ou gosto em desenvolver habilidades musicais, para mostrar aos pais, professores e colegas as suas aptidões; e em caso de desinteresse ou falta de gosto, este pode ser provocado pela vergonha de mostrar aos outros as suas dificuldades (idem).

Analisando Pinto (2004) sabe-se que, relativamente às atividades musicais de competição e concurso as opiniões divergem, pois alguns autores (por exemplo, Wood) defendem que influenciam negativamente a motivação, causando ansiedade e insegurança, enquanto outros (como Austin) acreditam que o auto conceito e a motivação aumentam quando os alunos participam em competições, pois envolvem-se mais persistentemente nas tarefas.

Motivar os alunos para a aula e para a disciplina é tarefa de todos os professores, muitas vezes dificultada pelo elevado número de alunos nas turmas, onde todos são diferentes e com diferentes interesses. Segundo Sousa (1979), *“Saber motivar é saber estar atento ao inesperado”* (1979:43), e para isso é necessário estar atento a todas as circunstâncias, a todos as crianças, a todas as ações e movimento e a todos os desejos e tendências. Certo é, que quando os alunos não se sentem motivados, a sua aprendizagem e resultados escolares fica comprometida, tal como afirma Bzuneck (cit. por Pizzato e Hentschke, 2010).

*“O entusiasmo e a vivacidade do professor são aspectos muito importantes para a motivação sobretudo nos alunos mais jovens (Davidson et al. 1995/6). Os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e*



*de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um feedback imediato das actividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso”* (Pinto, 2004:37).

Na senda de Sousa (1979), o ato de motivar pode fazer-se de três formas: espontânea, quando o educador aproveita qualquer ato espontâneo da criança como motivação (o querer fazer determinado jogo, uma canção que cantou espontaneamente ou algo que trouxe para a sala); procurada, se o professor procura através da conversa com os alunos os seus interesses e observações sobre algo; ou preparada, quando o educador faz uma preparação antecipada à atividade que pretende introduzir.

O’Neil, citada por Pinto (2004), defende que o professor deve desenvolver em cada aluno um equilíbrio entre o desafio e a competência e ainda reconhecer em cada um os seus pontos de excelência e de desistência, ajustando assim os objetivos ao nível de esforço necessário. De notar ainda que, professores mais controladores tendem a gerar baixa auto estima nos alunos, enquanto que, professores menos controladores fomentam a autonomia, tornando os seus alunos mais criativos e autónomos.

De acrescentar, que a motivação depende também de outros fatores externos ao aluno, tais como os recursos materiais disponíveis, a avaliação quanto à competência musical dos alunos e sua autonomia nas aulas de música e a formação e motivação do professor. Tal como as investigadoras Pizzato e Hentschke (2010) apresentam nas conclusões do seu estudo sobre a motivação, é verdade que muitas escolas não dispõem de uma sala apropriada com recursos didáticos adequados ao ensino da música, e é também verdade “...*que muitas vezes o aluno é avaliado mais por participar ou não nas atividades do que pela qualidade musical do seu desempenho*” (2010:46). Quanto à motivação do professor, esta pode depender, entre outros fatores, do seu salário ou da valorização da aula de educação musical por parte da comunidade escolar.

Relativamente às atividades de dança, segundo Monroy (2003), é importante ter em conta os interesses dos alunos e também do professor. Isto é, sem perder de vista os propósitos do professor, este deve ter em consideração as motivações das crianças; se se movimentam apenas porque gostam de o fazer, ou se se preocupam mais com o rigor da performance que irão apresentar em palco; para que assim os interesses de ambos coincidam em alguns pontos e a motivação para a tarefa seja maior.

## 2.5 A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ao longo do meu percurso como docente foram várias as turmas com as quais contactei que incluíam crianças com NEE. Nesta sequência, e partindo do que foi relatado nas experiências da PES no 3.º ciclo, faz sentido agora, abordar o tema das NEE no âmbito da educação musical.

Afirma Sabbatella (2008) que a música é uma forma de conduta humana e uma atividade que as pessoas desenvolvem ao longo da sua vida, independentemente das características patológicas que possam apresentar. No campo das NEE realça a sua importância devido à sua capacidade em desenvolver destrezas não musicais tais como a coordenação, atenção, memória, concentração, criatividade, entre outras, tal como referi em capítulos anteriores.

No âmbito da Educação Musical, surgiram nos últimos anos duas novas áreas de especialização – a Educação Musical Especial (EME) e a Educação Musical Inclusiva (EMI).

A EME tem como finalidade o ensino da música a pessoas com necessidades educativas especiais, com o objectivo de desenvolver capacidades musicais específicas. Desta forma revela-se necessário o desenvolvimento de adaptações curriculares, facilitando a aprendizagem e aquisição de capacidades relacionadas com a estética e a sensibilidade musical, e a receptividade do fenómeno sonoro a fim de provocar respostas de índole musical específica (cantar, marcar a pulsação, tocar instrumentos, entre outros) (Sabbatella, 2008).

A segunda, Educação Musical Inclusiva, é designada pela mesma autora como:

*“... o conjunto de estratégias e recursos utilizados para facilitar o acesso à educação musical de todas as pessoas, tendo em conta as suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem (diferenças culturais, sociais, de género e pessoais) em contextos educativos, formais e não formais. Esta perspectiva de ensino musical implica a modificação das propostas pedagógicas nos seus aspectos metodológicos, com o fim de dar resposta às necessidades*

*educativas de todos e de cada um dos alunos, de forma a garantir o êxito na aprendizagem e na participação em igualdade de condições” (ibidem:51).*

É na EMI que as práticas desenvolvidas nos três ciclos do EB e apresentadas na parte I deste trabalho se basearam, pois corroborando com Sabbatella (2008), foi necessário adequar, modificar e tratar os recursos utilizados, bem como as estratégias, de acordo com os interesses e necessidades de cada aluno e de cada turma.

Dentro desta área, é indispensável considerar vários parâmetros essenciais à construção de uma educação musical inclusiva, tais como as competências do educador musical inclusivo, as características dos alunos com NEE e as do grupo/turma inclusivo.

No que respeita às competências do educador, podem resumir-se em:

- “• Conhecer as características e necessidades de todos os alunos;*
- Tratar todos os alunos da mesma forma;*
- Gerir problemas de forma eficaz, rápida e criativa e adequada ao contexto;*
- Planificar atividades musicais adaptadas às necessidades específicas dos alunos;*
- Ser musicalmente ativo e participativo” (Sabbatella, 2008:52).*

Ao aluno com NEE também são exigidos alguns requisitos mínimos para que a inclusão na aula de educação musical seja eficaz, como por exemplo, possuir maturidade que lhe permita integrar-se no grupo e ter uma linguagem comunicativa, oral ou gestual para interagir com os outros. Quanto ao grupo/turma, este deve estar preparado para trabalhar num ambiente inclusivo e integrador das diferenças tendo sempre consciência de que “somos todos diferentes, mas todos somos iguais” e que todos podemos aprender com todos (idem).

A nível de metodologia, a autora defende que esta deve estar apenas centrada nos alunos e sempre com a finalidade de “...organizar situações de aprendizagem para que todos os alunos participem, sem o professor perder de vista as necessidades e competências específicas de cada um” (Sabbatella, 2008:54). Para isso é também

necessário ter em conta o desenvolvimento do vínculo dos alunos com a música para que realmente haja expressão e participação em atividades musicais.

Relativamente aos recursos e materiais, é importante que o espaço da sala seja adequado a todo o tipo de atividades musicais, incluindo o movimento; escolher cuidadosamente os instrumentos musicais a utilizar com alunos com determinadas NEE (por exemplo, paralisia cerebral ou problemas de motricidade) e se for necessário adaptá-los; solicitar outro tipo de recursos adequados às deficiências visuais e auditivas, se existirem; e programar minuciosamente a implementação e exposição da atividade, dependendo das necessidades das crianças (idem).

Também de acordo com o tema desta investigação-ação, Amoedo (2007) relata-nos relativamente ao projeto Dançando com a Diferença desenvolvido na Região Autónoma da Madeira, que a dança pode ser uma boa estratégia para o desenvolvimento global dos participantes e também para a modificação das atitudes sociais face às pessoas com deficiência, através da arte inclusiva.

Segundo as ideias de Sassaki (citado por Amoedo, 2007), o conceito de inclusão social baseia-se na construção de uma sociedade para todos, inspirada essencialmente nos princípios da celebração das diferenças e da valorização da diversidade humana. No fundo, importa a valorização dos indivíduos e não das suas diferenças, princípios que devem também ser transportados para a educação e para a sala de aula.

## 3 METODOLOGIA

### 3.1 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Enquanto professora e investigadora neste trabalho, e tal como já referi anteriormente, a necessidade de investigar a temática da dança no âmbito da educação musical surgiu não só com o intuito de desenvolver e aprofundar este tipo de práticas, mas essencialmente pela necessidade de procurar estratégias eficazes para motivar os alunos. De acordo com Stenhouse, citado por Palheiros (1999), é muito importante que o professor seja também um investigador da sua própria atividade docente.

Uma boa investigação contribuirá para que a prática profissional do professor seja melhorada com a sua atividade de investigador e para que a área em estudo, neste caso da educação musical, seja enriquecida de novos conhecimentos (Swanwick, cit. por Palheiros, 1999).

Partindo do que já foi enunciado no capítulo da contextualização, este trabalho tem por base a investigação-ação. Esta metodologia caracteriza-se pelo seu duplo objetivo, o de ação e o de investigação. O primeiro, a ação, permite obter mudança num grupo ou organização; e o da investigação permite aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade (Fernandes, 2006). Mais especificamente, considera-se como ação as práticas e atividades letivas desenvolvidas durante as aulas de educação musical e como investigação, a observação e análise dos resultados obtidos no estudo do problema em causa.

As origens da investigação-ação estão associadas à obra de Dewey, pois os seus princípios assentam sobre as ideias do autor, nomeadamente o caráter democrático da educação, a aprendizagem da ação, a necessidade de implicação dos professores nos projetos de investigação e ainda; o pensamento crítico e reflexivo e as ideias de democracia e participação (Latorre, Rincón e Arnal, 1996).

Escudero (cit. por Latorre, Rincón e Arnal, 1996) considera a investigação-ação como uma metodologia de investigação educativa difícil de definir e codificar. Também Pini (citado pelos mesmos), caracteriza esta metodologia por ser de “... *natureza ambígua e heterogénea; admite uma variedade de usos e interpretações e carece de critérios claros e concretos para delimitar a grande variedade de orientações*

*metodológicas que a reclamam para si*” (tradução própria)<sup>66</sup>. Ao longo dos tempos a investigação-ação foi evoluindo, e ao mesmo tempo o seu conceito, agora formado por um variado espectro de ideias consoante os teóricos.

Eis algumas definições do conceito. Corey (1949), define a investigação-ação como *“o tipo de investigação que se leva a cabo em situações escolares e é delineada para ajudar as pessoas que trabalham na escola a compreender se a sua atuação é correta ou incorreta”* (tradução própria)<sup>67</sup>.

Para Elliot (1981), a investigação-ação consiste em estudar determinada situação social com o intuito de melhorar a ação da mesma. Este autor, *“Caracteriza-a como uma reflexão sobre as acções humanas e situações sociais vividas pelos professores, tendo como objetivo aumentar a compreensão do professor acerca dos seus problemas práticos”* (tradução própria)<sup>68</sup>.

De um forma sintética importa ainda referir que:

- a investigação-ação envolve a participação de pessoas;
- é composta por processos de planificação, ação, observação e reflexão;
- leva a teorizar sobre a prática e a registar diariamente as reflexões;
- implica mudanças nas pessoas e nas ações;
- permite melhoramentos ao nível das atividades, práticas, relações ou formas de organização;
- e o mais importante, permite justificar as ações educativas com argumentos válidos, comprovados e fundamentados em benefício da atividade docente (Latorre, Rincón e Arnal, 1996).

Relativamente aos diferentes tipos de investigação-ação propostos pela tipologia lewiniana, este estudo enquadra-se numa investigação-ação participativa, pois integra os membros da comunidade no projeto de investigação, considerando-os como agentes do próprio processo (idem). Neste caso, são os alunos das várias turmas com as quais desenvolvi atividades que constituem os participantes e agentes da minha investigação.

---

<sup>66</sup> “... naturaleza ambigua y heterogénea; admite variedad de usos e interpretaciones y carece de criterios claros y concretos para delimitar la gran variedad de orientaciones metodológicas que la reclaman para sí” (Pini, cit. por Latorre, Rincón e Arnal, 1996:275).

<sup>67</sup> “el tipo de investigación que se lleva a término en situaciones escolares y es diseñada para ayudar a la gente que allí trabaja a comprender si está actuando correcta o incorrectamente” (Corey, cit. por Latorre, Rincón e Arnal, 1996:276).

<sup>68</sup> “La caracteriza como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos” (Latorre, Rincón e Arnal, 1996: 276).

O processo de investigação-ação propriamente dito, segundo vários autores, é concebido sob a forma de um ciclo em espiral, com um carácter flexível que permite um feedback entre as várias fases. Em poucas palavras Latorre, Rincón e Arnal (1996) sintetizam este processo.

*“O processo inicia-se com uma «ideia geral» sobre as necessidades de melhorar ou modificar algum aspeto problemático da prática; de seguida planificam-se os passos e as estratégias a realizar; leva-se a cabo a ação, para voltar a iniciar o ciclo. O seu carácter cíclico implica um «vaivém» entre a ação (praxis) e a reflexão (teoria), de maneira a que os dois momentos se integrem e complementem”* (tradução própria)<sup>69</sup>.

Para Escudero (1987), referido pelos anteriores, o processo de investigação-ação articula-se entre três fases: a identificação de um problema, a planificação de um plano de ação e a observação e controle das consequências e resultados da sua implementação, refletindo criticamente sobre o que aconteceu, com elaboração de uma teoria de todo o processo.

As técnicas e instrumentos utilizados nesta metodologia podem ser várias, tais como: diários (reflexões, interpretações, tanto do investigador como dos alunos); análise de documentos (programas, trabalhos escolares, atas de reuniões); fotografias; gravações áudio e vídeo; participação de um observador externo; entrevistas; listas e inventários (Elliot, cit. por Latorre, Rincón e Arnal, 1996).

Em suma, posso afirmar que a investigação-ação é uma metodologia dinâmica, que exige uma participação ativa do professor e permite o ultrapassar de dificuldades, o melhoramento de determinadas práticas da atividade docente, entre outras vantagens, considerada por isso, de extrema importância no meio escolar.

---

<sup>69</sup> “El proceso se inicia con una «idea general» sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica; a continuación se planifican los pasos y estrategias que hay que realizar; se lleva a cabo la acción, para volver a replantear el ciclo. Su carácter cíclico implica un «vaivén» (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, Rincón e Arnal, 1996).

### **3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A investigação decorreu ao longo do estágio pedagógico no 3.º ciclo do ensino básico, durante o segundo semestre do ano letivo de 2010/2011 (22 de fevereiro a 14 de junho de 2011), ao longo de 11 aulas, na escola EB 2,3/S Dr. Bento da Cruz de Montalegre.

A população interveniente no estudo, logo também os participantes da investigação, foram os alunos do primeiro turno do 7.ºC, uma vez que apenas contactei com esta metade da turma. Assim, o grupo foi constituído por 11 alunos (8 raparigas e 3 rapazes) dos quais dois com NEE. De referir que também o professor cooperante estava sempre presente em todas as atividades, tal como é habitual num regime de estágio pedagógico.

Todo o processo de investigação foi integrado com os programas e planificações do estágio havendo sempre um cruzamento entre as finalidades de um e de outro. As aulas e atividades foram levadas a cabo dentro da sala de aula – a sala de música, a qual foi devidamente descrita na primeira parte deste trabalho.

Também ao longo do mesmo semestre, durante as minhas aulas nas AEC's do 1.º ciclo, desenvolvi várias atividades de dança tendo como principal objetivo o enriquecimento da investigação.

### **3.3 RECOLHA DE DADOS**

A recolha de dados neste projeto de investigação-ação foi essencialmente através de observação direta, técnica considerada por Fortin (2009) como uma das mais viáveis quando se pretende estudar o comportamento das pessoas.

Segundo Laperrière (1992), a observação direta pode ser feita mediante duas abordagens, uma em que o único objetivo é descrever uma determinada situação social (pessoas, lugares ou acontecimentos); e outra – a observação participante, que permite identificar o sentido da situação social (cit. por Fortin, 2009).

Neste projeto em particular, inicialmente a recolha de informações foi feita através de observação direta, durante duas aulas leccionadas pelo professor cooperante.



Posteriormente recorri à observação participante, pois desempenhei em simultâneo o papel de professora/dinamizadora das atividades e de investigadora.

No final de cada sessão elaborei um pequeno relatório/diário descrevendo os acontecimentos considerados importantes, o comportamento dos alunos perante as atividades e o modo como decorreram as aulas. Feito isto, registava também algumas reflexões relativamente ao sucedido, formas de mediação para objectivos não alcançados ou previsões para atividades e/ou aulas futuras.

Numa das sessões em que a principal atividade foi a dança solicitei também aos alunos que escrevessem um pequeno comentário acerca da aula, num papel sem qualquer identificação para me entregarem.

No âmbito do 1.º ciclo ao desenvolver atividades com as crianças desempenhei também o papel de observadora participante, embora sem elaboração de registos ou diários.

De seguida apresento um quadro com as atividades desenvolvidas em cada aula de estágio (3.º ciclo), salientando as de dança/movimento, as quais dizem respeito a esta investigação-ação.

AULAS/DIA	MÓDULO	ATIVIDADES
22/02/2011	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DIRETA	
01/03/2011		
PERÍODO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		
1ª - 15/03/2011	Memórias e Tradições	PV - Canções “Encadeia”, “Vou bazar s’tor” e “Tia Anica”; <b>D - Coreografia da canção “Encadeia”;</b> PI Flauta – “Tia Anica”.
2ª – 22/03/2011		PPT - Música Tradicional Portuguesa; <b>D - Aquecimento corporal “A mota”. Rev. coreografia “Encadeia”;</b> PI Flauta - Rev. “Tia Anica”.
3ª - 29/03/2011	Sons e Sentidos	Rev. Música tradicional Portuguesa; Introdução Sons e Sentidos; PI Percussão - peça “Máquina de escrever” de Anderson.
4ª – 05/04/2011		<b>D - Rev. “A mota”. Dança “Los Machetes”;</b> Auto-avaliação 2.º período.
Interrupção		Férias da Páscoa
5ª – 26/04/2011		PV - Peça “Copofonia”; <b>D - Rev. “Los Machetes”;</b> PI Flauta – peça “Ballade”.
6ª – 03/05/2011		PV - Rev. “Copofonia”; <b>D - “Dança del Rogle”;</b> PI Flauta - peça “Jazz Box”.
7ª – 10/05/2011		PV - Canção “Escatumbararibê”, jogo de copos.
8ª – 17/05/2011		<b>D – Rev. “Dança del Rogle”;</b> Introdução à Música Erudita.
9ª – 24/05/2011	Música Erudita	PPT - Música Erudita; PI Orff - peça “O Inverno”.
10ª – 31/05/2011		PV - Rev. “Escatumbararibê” e jogo de copos; PI corporal – peça “Marcha Radetsky” de Strauss.
11ª – 07/06/2011		PV – Rev. “Encadeia”; <b>D – Rev. Coreografia “Encadeia”;</b> PI Orff – Rev. “O inverno”.

Tabela 7 – PLANO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 3.º CICLO<sup>70</sup>

De relembrar que, o planeamento e organização das atividades de dança ao longo das aulas foi, de acordo com os módulos planificados para o 7.º ano de escolaridade, com o trabalho prático desenvolvido com as crianças com NEE (unidade curricular de MNEE), e ainda atendendo a atividades extracurriculares promovidas pela escola.

<sup>70</sup> PV – Prática Vocal; PI – Prática Instrumental; D – Dança; PPT – Apresentação em power point; Rev. – Revisão.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o plano das atividades desenvolvidas no processo de investigação e com as técnicas utilizadas na recolha de dados, apresento de seguida um quadro onde surgem filtrados os resultados relevantes obtidos através da observação em cada aula.

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DIRETA		
22/02/2011		<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo calmo, sem problemas de comportamento;</li> </ul>
01/03/2011		<ul style="list-style-type: none"> <li>Interessados, atentos, curiosos;</li> <li>Alguns pouco participativos.</li> </ul>
PERÍODO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		
15/03/2011	PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos gostavam de cantar (inclusive aluna com NEE), excepto 1 ou 2 alunos;</li> </ul>
	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstraram grande satisfação, pediram para repetir na aula seguinte;</li> </ul>
	PI flauta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstraram algumas dificuldades de leitura musical e de execução;</li> <li>No geral, notou-se alguma falta de vontade a tocar flauta; alunos pouco motivados na tarefa.</li> </ul>
22/03/2011	PPT	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos demasiado “parados”, sem participação ativa;</li> </ul>
	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notou-se um clima enérgico e divertido;</li> <li>Todos muito interessados, inclusive os alunos com NEE com atividades diferenciadas.</li> </ul>
29/03/2011	PI perc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participaram com entusiasmo e demonstraram ter gostado da atividade, inclusive os alunos com NEE.</li> </ul>
05/04/2011	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos muito interessados e participativos.</li> </ul>
26/04/2011	PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bom ambiente em pequenos grupos;</li> <li>Alunos com dificuldades sentiram-se mais incluídos e obtiveram mais sucesso;</li> <li>Muito receptivos e concentrados.</li> </ul>
	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetição da dança da aula anterior a pedido dos alunos, que estavam muito entusiasmados.</li> </ul>
	PI flauta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mais motivados que na anterior atividade de flauta;</li> <li>Ficaram mais satisfeitos com os resultados.</li> </ul>
03/05/2011	PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizaram com entusiasmo a atividade da aula anterior;</li> <li>Mais motivados, talvez pela realização em pequenos grupos.</li> </ul>
	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integração total dos alunos com NEE;</li> <li>Todos revelaram muito empenho.</li> </ul>

10/05/2011	PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos gostaram, estavam entusiasmados, mas todos sentiram dificuldades.</li> </ul>
17/05/2011	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboraram e cooperaram no registo audiovisual da atividade com empenho e satisfação.</li> </ul>
24/05/2011	PI orff	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar das dificuldades que surgiram, os alunos gostaram da atividade por envolver a utilização de instrumentos;</li> <li>• Mostraram-se empenhados.</li> </ul>
31/05/2011	PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostraram-se satisfeitos ao superar as maiores dificuldades.</li> </ul>
07/06//2011	PV, D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizaram as tarefas com motivação e dedicação pois seriam apresentadas publicamente.</li> </ul>

Tabela 8 – RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO<sup>71</sup>.

<sup>71</sup> Dados retirados dos diários/relatórios elaborados no fim de cada sessão.

Os comentários pedidos aos alunos acerca das atividades de dança e das aulas foram registados e recolhidos no dia 03/05/2011, os quais passo a transcrever.

1	<i>“Eu achei esta aula muito fixe! Eu acho sempre as aulas de música muito espectaculares porque amo música. Nesta aula dançamos, cantamos... Espero que estas aulas continuem assim!”</i>
2	<i>“Eu gostei muito desta dança e da aula em si. Foi muito fixe! Porque a professora é muito fixe”.</i>
3	<i>“Gostei muito desta actividade porque é fixe e divertida”.</i>
4	<i>“Gostei porque foi giro. Gostei muito”.</i>
5	<i>“Eu gosto muito das aulas de música. A dança “Dança del Rogle” é muito divertida e enérgica, o que condiz comigo. Logo gosto bastante dela”.</i>
6	<i>“Eu gostei muito da Dança del Rogle, porque é uma dança muito engraçada, um pouco difícil por causa dos pés (direita, esquerda...), mas além disso foi uma dança bué da fixe”.</i>
7	<i>“Gostei muito desta dança, acho que foi muito divertido”.</i>
8	<i>“Gostei muito desta actividade. Porque é fixe”.</i>
9	<i>“Eu gostei muito desta dança porque foi muito divertido”.</i>
10	<i>“Gostei muito da dança pois exercitamos o corpo (e a mente)”.</i>
11	<i>“Foi muito divertido! A dança era um pouco cansativa, mas apesar disso foi fácil de aprender!”.</i>

Tabela 9– COMENTÁRIOS DOS ALUNOS A 03/05/2011.

Com base nas observações registadas e nos comentários dos alunos passo agora a identificar os principais resultados desta investigação-ação.

De um modo geral, exceptuando uma ou outra situações pontuais, todos os alunos gostaram das atividades desenvolvidas e aderiram com facilidade. No entanto, quando eram expositivas (por exemplo, na aula do dia 22/03/2011), a participação era quase nula e não espontânea.

Em determinadas atividades, tais como na prática instrumental da flauta de bisel, surgiram por vezes, dificuldades que desmotivaram os alunos. Ao serem superadas a sua satisfação melhorou, bem como o gosto pela aula.

A atividade de dança era sempre a mais motivante para todos. A maioria dos alunos gostavam muito e pediam para fazer em todas as aulas e repetir as danças inúmeras vezes. Nestas, o empenho/interesse e participação era total.

Os alunos com NEE mostravam-se também interessados e prontos a participar nas atividades, embora inicialmente com alguma timidez.

Pelos comentários recolhidos, todos os alunos confirmaram gostar das atividades de dança, por serem, passo a citar, divertidas, enérgicas, fixes, engraçadas ou fáceis de aprender. Ao mesmo tempo consideraram-nas também um pouco cansativas (comentário 11) e algumas difíceis (comentário 6). É possível também, notar em todos os comentários o gosto pela aula de música e pela música em si.

Relativamente às atividades de dança desenvolvidas no 1.º ciclo verifiquei sempre muito interesse e entusiasmo nos alunos em realizar qualquer tarefa que envolvesse movimento, sendo que por vezes, a excitação era tanta que se tornava difícil o controle dos comportamentos e o bom funcionamento da aula.

## 5 CONCLUSÕES

Apresentados os resultados da investigação-ação, é tempo de retirar de todo este trabalho as suas conclusões mais relevantes.

Constitui a dança, um fator de motivação na aula de música? Esta foi uma das questões que me coloquei, quando no início do estágio do 3.º ciclo, comecei a conhecer a turma/grupo e as suas especificidades (preferências, dificuldades, entre outras). O porquê de ser um fator de motivação e os seus benefícios para os alunos e para a Educação Musical foi, essencialmente, o que pretendi ver esclarecido nesta investigação-ação.

Desde cedo, no meu trabalho enquanto docente, sempre encarei a dança e o movimento como recursos de excelência na atividade do educador musical, pois após a implementação deste tipo de atividades era fácil constatar a satisfação, alegria e diversão que os alunos sentiam. Também ao iniciar este projeto, logo os alunos me demonstraram a sua afinidade para com este recurso e a sua preferência por ele em detrimento de outros, o que imediatamente me levou a estudá-lo e aprofundá-lo.

Analisando os resultados, fica claro que a dança se tornou um excelente fator de motivação nas aulas de Música, permitindo que os alunos estivessem interessados e empenhados, participativos, alegres e que gostassem não só da aula em si, mas também da música enquanto expressão artística.

Com o desenrolar das atividades de dança foi possível vivenciar múltiplas experiências de movimento, várias formas de comunicação entre os participantes e expressar diferentes emoções, tornando o ambiente educativo num espaço de aprendizagem divertida. Desta forma, posso concluir que as práticas desenvolvidas contribuíram para tirar partido das diferentes funções, objetivos e vantagens da dança, tal como defendem os vários autores:

- Funções da dança, segundo Garcia Ruso (citada por Nicolás e outros, 2010) - função de conhecimento de si e do outro, anatómico-funcional, lúdico-recreativa, afetiva/comunicativa e expressiva;
- Objetivos da dança, segundo Prina e Padovan (1995) – socialização, desenvolvimento da personalidade e coordenação motora;

- Vantagens da dança, segundo Alemán e Serrano (2001) – aumento das competências motoras, melhoria do processo de comunicação e de socialização.

Para com a Educação Musical, este trabalho reforçou o gosto dos alunos pela aula e pela música, permitiu melhorar o sentido e a consciência rítmica e contribuiu para o desenvolvimento da educação sonora/musical e para a educação auditiva, tal como corroboram Prina e Padovan (1995).

O facto da dança se ter tornado, neste caso específico, um fator de motivação deve-se, na minha opinião a várias razões. Por um lado, tal como tenho vindo a referir, devido a todas as suas potencialidades. Ser uma atividade lúdica, recreativa, de movimento, divertida e permitir a socialização, são qualidades que a alunos adolescentes agradam na maioria das vezes, e como foi possível verificar, cativaram também este grupo de alunos, nos quais foi assim possível reforçar o valor da música e das artes.

Refletindo também sobre as características do grupo, penso que o facto de a maioria dos alunos serem raparigas influenciou as preferências do grupo em geral, uma vez que, naturalmente, nesta idade, as meninas apresentam maior aptidão para a dança que os rapazes.

Parece-me ainda importante referir que, o modo de funcionamento da disciplina de Música no 3.º ciclo poderá ter sido outra das razões pelas quais a dança se tornou na sua atividade preferida. Neste caso, os alunos deste grupo só tiveram aulas de Música no 2.º semestre do ano letivo, pelo que se mantiveram sem qualquer contacto com a disciplina desde o final do 6.º ano de escolaridade. Desta forma, as atividades de movimento comparadas com outras, como a leitura musical ou a prática instrumental que, quando não praticadas facilmente se esquecem, revelaram-se mais acessíveis na sua execução, sem se verificarem dificuldades e obtendo sucesso.

Assim, perante este grupo de alunos, foi possível provar que a dança tem um forte peso na motivação para a aprendizagem da música e, conseqüentemente para a valorização da educação artística. Enquanto recurso, pude constatar que a dança/movimento é facilmente adaptável aos vários módulos e conceitos dos programas de educação musical, bem como a diferentes estilos e géneros musicais, uma vez que em todo o cumprimento da planificação do 7.º ano ao longo do estágio pedagógico, foi sempre possível a integração desta investigação-ação – A dança como recurso e como fator de motivação na Educação Musical.



As mesmas conclusões podem também ser alargadas ao 1.º e 2.º ciclos nos quais a dança desempenha as mesmas funções, objetivos e vantagens, embora sendo faixas etárias diferentes. Das experiências mais marcantes recordo que estas atividades sempre motivaram os alunos para a aula e, conseqüentemente, para outros tipos de atividades.

Prestes a terminar, importa ainda enaltecer o trabalho desenvolvido com os alunos com NEE integrados no grupo, os quais, através de estratégias psico-educativas e terapêuticas ao nível da planificação, adaptação de recursos e avaliação, estiveram sempre incluídos em todas as atividades e permitiram assim, enriquecer as práticas não só no estágio, mas também na própria investigação-ação. Desta forma, e tal como defende Sabbatella (2008), criou-se um ambiente de educação musical inclusiva, no qual foi possível desenvolver boas práticas educativas, possibilitando assim a inclusão efetiva de todos os alunos.

Tal como afirmaram Alemán e Serrano (2001), considero que também neste trabalho a dança se revelou um elemento valioso no processo de formação do ser humano, contribuindo para criar relações com o outro e ainda, tornar os alunos mais seguros de si mesmos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o trabalho aqui apresentado constitui o culminar de mais uma etapa da minha formação profissional. Poder aprender mais, aprofundar os conhecimentos, investigar sobre a educação musical e, alargar o leque das habilitações profissionais para o 1.º e o 3.º ciclo, foram as principais razões que me levaram a percorrer este caminho. Um caminho que se foi delineando e que levou o seu próprio tempo, com subidas e descidas mas sempre em constante construção.

Termina agora com um balanço positivo e com os principais objetivos atingidos. Na primeira parte do trabalho foi-me possível enquadrar e apresentar com algum detalhe toda a organização da música no ensino básico, bem como a sua importância, para assim de seguida relatar as minhas próprias experiências enquanto docente nos três ciclos de ensino. Foi um processo interessante e compensador recordar as diferentes atividades realizadas, por exemplo no 1.º ciclo, onde já detinha alguma experiência profissional, e refletir sobre a forma como decorreram, encontrar algumas explicações e até soluções ou ideias novas.

A segunda parte do trabalho – a investigação-ação, permitiu-me um maior envolvimento no estágio pedagógico do 3.º ciclo do EB. Aqui as experiências foram múltiplas e todas elas importantes, tais como, o encontro com uma faixa etária com a qual nunca tinha trabalhado, o trabalho desenvolvido com os alunos com NEE e a investigação-ação levada a cabo acerca da dança na educação musical. Com esta, consegui provar que a dança é realmente importante para os alunos, pelas suas funções e atributos, e consequentemente para a educação musical, constituindo um excelente recurso e fator de motivação.

Como obstáculos encontrados na realização do trabalho devo enunciar que inicialmente se revelou um pouco difícil reunir bibliografia sobre os diferentes capítulos a desenvolver. No entanto, pouco a pouco, e recorrendo a vários tipos de fontes (livros, artigos de revistas, legislação, teses de mestrado e webgrafia), foi possível construir uma base de referência, a qual permitiu suportar todo o estudo.

Finalizando, considero este trabalho de extrema importância no meu percurso profissional, pois com ele cresci, aprendi e adquiri competências essenciais, tanto para prática docente como para a formação ao longo da vida.



## BIBLIOGRAFIA

### Publicações:

Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro – A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Berge, Yvonne (1975). *Viver o seu corpo*. Lisboa: Compendium.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cartón, Carmen e Gallardo, Carlos (1994). *Educación Musical “Método Kodály”*. Valladolid: Castilla Ediciones.

Fonterrada, Marisa (2008). *De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP.

Fortin, Marie-Fabienne (2009). *O processo de investigação*. 5ª ed. Loures: Lusociência.

Gordon, Edwin (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, António e outros (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Ministério da Educação – DEB (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação – DEB (Ed.) (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação – DEB (Ed.) (2001b). *Música – Orientações Curriculares 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação – DEB (Ed.) (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do Ensino Básico*. 4ª ed. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação – DGEBS (Ed.) (1991). *Programa de Educação Musical – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Volume II. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação – DGIDC (2006). *Ensino da Música 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação – DGIDC (Ed.) (2010). *Actividades de Enriquecimento Curricular – Relatório Pedagógico 2009/2010*. Lisboa: Autor.

Prina, Federica e Padovan, Maurizio (1995). *A dança no ensino obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Salgueiro, Jorge (2005). *Os instrumentos da orquestra e a quinta da amizade*. Lisboa: Foco Musical.

Sardo, Susana (2011). *Guerras de Jasmim e Mogarim – Música, Identidade e Emoções em Goa*. Alfragide: Texto Editores.

Serrano, Ángel (2006). *El valor pedagógico de la danza*. València: Universitat de València.

Sousa, Alberto (1979). *A educação pelo movimento expressivo: movimento – música – drama*. Aveiro: Básica Editora.

Torres, Rosa (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Lisboa: Editorial Caminho.

Wuytack, Jos (2005). *Curso de Pedagogia Musical – 2.º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

### **Artigos:**

Alemán, Carolina e Serrano, Cármen (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Revista Apunts*, 66, pp. 31-37.

Amoedo, Henrique (2007). Dançando com as diferenças. In *Dança em contextos educativos*. Cruz Quebrada: Edições FMH, pp. 41 - 48.

Couto, Ana e Santos, Israel (2009). Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Revista Opus*, v. 5 n.º1, pp. 110-125.

Chapuis, Jacques (1990). Panorama pedagógico da educação musical Willems – Da iniciação musical ao solfejo vivo. *Revista APEM, Boletim* 66, pp. 9-16.

Cruz, Cristina Brito (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltán Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon – uma abordagem comparativa. *Revista APEM, Boletim* 87, pp. 4-9. vv

Escobar, M<sup>a</sup> Jesus (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical. *Revista Educatio Siglo XXI*, N.º23, pp. 125-139.

Hummes, Júlia (2004). Por que é importante o ensino da música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, n.º 11, pp. 17-25.

Ilari, Beatriz (2002). Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, n. 7, pp. 83-90.

Martinez, Mercedes (2007). As danças europeias na actualidade. In *Dança em contextos educativos*. Cruz Quebrada: Edições FMH, pp. 123 – 129.

Medeiros, Maria (1997). *Educação Sonora e Ensino Musical: Uma Proposta de Repertório para Crianças*. Tese de Mestrado, Campinas – SP, Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes.

Monroy, Mónica (2003). La danza como juego, el juego como danza. *Revista Educación y Educadores*, No. 6, pp.159-167.

Mota, Graça (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista APEM*, n.º 128/129, pp. 16-21.

Moura, Margarida (2007). Da tradição dançada à escrita da tradição. In *Dança em contextos educativos*. Cruz Quebrada: Edições FMH, pp.107-121.

Nicolás, Gregório e outros (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Revista Retos*, N.º 17, pp. 42-45.

Pacheco, António (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?*. Tese de mestrado não publicada, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Palheiros, Graça (1999). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Música, Psicologia e Educação – CIPEM*, N.º 1, pp. 15-26.

Pinto, Alexandrina (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação – CIPEM*, N.º 6, pp. 33-44.

Pizzato, Miriam e Hentschke, Liane (2010). Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, N.º 23, pp. 40-47.

Sabbatella, Patricia (2008). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na aula de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia e a educação musical. *Revista APEM*, nº 138, pp. 48 – 57.

Santos, António (2007). Factores limitadores da dança nas escolas públicas de Ceilândia-DF/Brasil: do conteúdo à formação do professor. In *Dança em contextos educativos*. Cruz Quebrada: Edições FMH, pp.63-70.

Silva, Denise (2010). *A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise de literatura*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Londrina, Universidade Estadual de Londrina.

Vieira, Fernando (2007). As orientações educacionais nas (an)danças do currículo. In *Dança em contextos educativos*. Cruz Quebrada: Edições FMH, pp. 51-61.

Wille, Regiana (2003). *As vivências musicais formais, não-formais, e informais dos adolescentes – Três estudos de caso*. Tese de mestrado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes – Programa de Pós- Graduação em Música.

Wuytack, Jos (1993). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff? *Revista APEM, Boletim* 76, pp. 4-9.

### **Legislação:**

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo) – “*estabelece o quadro geral do sistema educativo*”. Diário da República, I Série, N.º 237. pp. 3067-3081.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro) – “*estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar*”. Diário da República, I Série, N.º 253. pp. 4522-4528.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio) – “*define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular*”. Diário da República, 2.ª Série, N.º 100. pp. 23194-23198.

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO ADJUNTO E DA EDUCAÇÃO (Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho) – “*altera o despacho 14460/2008 de 26 de Maio*”. Diário da República, 2.ª Série, N.º 122. pp. 27056-27064.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA (Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de Agosto) – “*aprova a organização curricular do ensino básico*”. Diário da República, 1.ª Série, N.º 148. pp. 4142-4150.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA (Despacho n.º 17169/2011 de 12 de dezembro) – “*determina que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal*”. Diário da República, 2.ª Série, N.º 245. p. 50080.

#### **Cd/ Dvd:**

Gomes, Agostinho (2008). *O contributo das bandas filarmónicas para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Um estudo efectuado no Alto Tâmega: Sub-região do Norte de Portugal*. [CD-ROM]. Chaves: Edição do Autor. ISBN: 978-989-95764-07.

#### **Webgrafia:**

Almeida, Cristiane e Del Ben, Luciana (2005). Educação Musical não formal: um estudo sobre a atuação profissional em projetos sociais de Porto Alegre – RS. Consultado em [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/comunicacoes.htm](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/comunicacoes.htm) a 22 de fevereiro de 2012.

Feldens, Vitória (2008). Educação não-formal: uma possibilidade para a musicalização de crianças e jovens. Consultado em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/P036%20Vit%C3%B3ria%20Kruger%20Feldens.pdf> a 22 de fevereiro de 2012.

Fernandes, Arménio (2006). Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online. Consultado em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/> a 3 de janeiro de 2013.

Marques, Isabel (1995). Projeto Dança-Escola. Consultado em <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/9597/10904014563DANCA-ESCOLA.pdf/DANCA-ESCOLA.pdf> a 21 de Abril de 2012.

Mantovani, Michelle e Fonterrada, Marisa (2007). O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques – Dalcroze em trabalhos de educação musical. Consultado em [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical.htm](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical.htm) a 3 de novembro de 2011.

# APÊNDICES



## Apêndice 1

Calendarização PES – 3.º ciclo



Prática de Ensino Supervisionada – 3.º ciclo do EB

2010/2011

### Calendarização

AULAS/DIA		MÓDULO
Período de observação	22 de Fevereiro de 2011	Memórias e Tradições
	1 de Março de 2011	
Interrupção - Carnaval		
1ª aula - 15 de Março de 2011		
2ª aula - 22 de Março de 2011		
3ª aula - 29 de Março de 2011		Sons e Sentidos
4ª aula - 5 de Abril de 2011		
Interrupção-Férias da Páscoa		
5ª aula - 26 de Abril de 2011		
6ª aula - 3 de Maio de 2011		
7ª aula - 10 de Maio de 2011		
8ª aula - 17 de Maio de 2011		Música Erudita
9ª aula - 24 de Maio de 2011		
10ª aula - 31 de Maio de 2011		
11ª aula - 7 de Junho de 2011		
12ª aula - 14 de Junho de 2011		
12 aulas		

**Escola:** EB 2,3/S Dr. Bento da Cruz

**Turma:** 7.º C (1.º turno)

**Professora estagiária:** Vanessa Santos

## Apêndice 2

Partitura, letra e coreografia da canção “Encadeia”.

### Encadeia

Tradicional  
Arranjo Vanessa Santos

Eu pas - sei nu - ma ter - ra es - tra - nha pe - di es - mo - la nin - guém - m'a de - u. Eu pas de - u. Tam -

bém lá dei - xei es - cri - to à fo - me nin - guém mor - re - u. Tam re - u. En - ca - dei - o meu en - ca - de

a - do não me a per - te a mão que me es - ta - la o bra - ço. En - ca bra - ço. En - ca -

dei - a dá - me um bei - ji - nho, en - ca - dei - a dá - me um a - bra - ço. En - ca bra - ço

Eu passei numa terra estranha,  
Pedi esmola ninguém m'a deu. } BIS

Também lá deixei escrito,  
À fome ninguém morreu. } BIS

Encadeio, meu encadeado,  
Não me aperte a mão que me estala o braço. } BIS

Encadeia dá-me um beijinho,  
Encadeia dá-me um abraço. } BIS

### **Coreografia:**

Disposição – roda de pares (rapaz e rapariga).

#### 1.ª parte:

Nos 1.º e 2.º versos, de braços levantados e mãos dadas, rodam no sentido dos ponteiros do relógio.

Nos 3.º e 4.º versos, mudam de sentido.

#### 2.ª parte:

Nos 1.º e 2.º versos fazem uma cadeia. De frente para o par, dão-lhe a mão direita e um passo em frente. De seguida dão a mão esquerda ao elemento que vai em sentido contrário e a direita a um terceiro elemento com o qual rodam. Na repetição voltam para trás cruzando-se com os mesmo elementos e terminam com o seu par.

No 3.º verso, virados para o par fazem o gesto de dar um beijinho na face.

No 4.º verso, dão as mãos ao par para dançar, dando uma voltinha e um abraço.

### Apêndice 3

Partitura e letra da canção “Tia Anica de Loulé”

## Tia Anica de Loulé

Tradicional  
Adaptação Vanessa Santos



Tia Anica, tia Anica  
Tia Anica de Loulé,  
A quem deixaria ela  
A caixinha do rapé.

BIS

Tia Anica, tia Anica  
Tia Anica de Alportel,  
A quem deixaria ela  
A barra do seu mantel.

BIS

### Refrão:

Olé, olá! Esta moda não está má.  
Olá, olé! Tia Anica de Loulé!

BIS

### Refrão

Tia Anica, tia Anica  
Tia Anica de Fuzeta,  
A quem deixaria ela  
A barra da saia preta.

BIS

### Refrão



# **ANEXOS**



## **Anexo 1**

Planificações Anuais das AEC's de Música 2011/2012.

## Planificação Anual 2011/2012

### Expressão Musical

1.º/2.º ano



Tema		Competências	Conteúdos	Avaliação
1º Período	Música Tradicional Portuguesa Música Contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar afinado, com boa articulação e expressividade.</li> <li>• Cantar com variações dinâmicas, individualmente/grupo.</li> <li>• Identificar as variações dinâmicas numa obra (ff e pp).</li> <li>• Utilizar o Corpo como principal instrumento.</li> <li>• Distinguir sons de diferentes fontes sonoras.</li> <li>• Distinguir sons de altura definida e indefinida.</li> <li>• Distinguir ritmo e pulsação.</li> <li>• Tocar e reconhecer instrumentos de percussão.</li> <li>• Tocar individualmente ou em grupo, como solista ou acompanhador.</li> <li>• Realizar coreografias, adaptando movimento ao ritmo da música.</li> <li>• Construir instrumentos para a criação de ambientes musicais/acompanhamento de obras.</li> <li>• Elaborar desenhos que expressem os sentimentos de uma determinada obra musical.</li> </ul>	<p><b>Altura:</b> definida/indefinida. Registo agudo, médio e grave.</p> <p><b>Forma:</b> diferente/igual, sequência, elementos repetitivos, ostinato.</p> <p><b>Dinâmica:</b> Som forte/piano.</p> <p><b>Ritmo:</b> Pulsação/Tempo Andamento rápido, moderado e lento. Som e silêncio organizados com a pulsação.</p> <p><b>Timbre:</b> sons do meio ambiente/silêncio. Fontes sonoras convencionais e não-convencionais. Instrumentos de percussão.</p>	Observação directa.
2º Período	Música Erudita Reciclagem			
3º Período	Música do Mundo A Música e as Novas Tecnologias			
Todo o ano	Festividades			

## Planificação Anual 2011/2012

### Expressão Musical

3.º/4.º ano



Tema		Competências	Conteúdos	Avaliação
1º Período	Música Tradicional Portuguesa Música Contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar afinado e com boa articulação e expressividade.</li> <li>• Cantar respeitando a estrutura da música bem como as variações dinâmicas.</li> <li>• Cantar individualmente/grupo.</li> <li>• Utilizar o corpo como principal instrumento.</li> <li>• Identificar ostinatos melódicos e rítmicos.</li> </ul>	<p><b>Altura:</b> definida/indefinida. Registo agudo, médio e grave. A escala pentatónica e a escala diatónica. Pauta musical, clave de sol e notas musicais.</p> <p><b>Forma:</b> organizações elementares, elementos repetitivos. Imitação. Forma binária AB e ternária ABA. Ostinato.</p> <p><b>Dinâmica:</b> Organização dos elementos dinâmicos.</p>	Observação directa.
2º Período	Música Erudita Reciclagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar figuras rítmicas de 4, 2, 1 e 0,5 tempos bem como os respectivos silêncios.</li> <li>• Reconhecer a pauta musical e clave de sol.</li> <li>• Identificar as notas musicais na pauta.</li> <li>• Reconhecer e tocar vários instrumentos de percussão.</li> </ul>	<p><b>Ritmo:</b> Pulsação/Tempo Andamento rápido, moderado e lento. Som e silêncio organizados com a pulsação. Organização dos elementos rítmicos.</p>	
3º Período	Música do Mundo A Música e as Novas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir as diferentes famílias dos instrumentos de orquestra.</li> <li>• Tocar flauta de Bisel Soprano.</li> <li>• Tocar individualmente ou em grupo, como solista ou acompanhador.</li> <li>• Realizar coreografias.</li> <li>• Pesquisar sobre diferentes estilos musicais, dando importância a cultura adjacente a cada um.</li> </ul>	<p><b>Timbre:</b> contraste e semelhança tímbrica. Fontes sonoras convencionais e não-convencionais. Família de instrumentos - madeiras, metais, cordas e percussão.</p>	
Todo o ano	Festividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar e/ou criar um espectáculo musical que interligue a música com outras formas de arte.</li> </ul>		

## Anexo 2

Letra e coreografia da canção “A caminho de Viseu”.

### “A caminho de Viseu” <sup>72</sup>

Indo eu, indo eu,	}	BIS
A caminho de Viseu.		
Encontrei o meu amor,	}	BIS
Ai Jesus, que lá vou eu!		

#### Refrão:

Ora zus, truz, truz!	}	BIS
Ora zas, traz, traz!		
Ora chega, chega, chega,	}	BIS
Ora arreda lá p’ra trás!		

#### Dança:

- ❖ Na introdução, com a roda formada e parada, os pares lado a lado, dançam ao ritmo da música. As raparigas com as mãos na cintura e os rapazes com as mãos no peito (gesto de agarrar no colete).
- ❖ Nos 1.º e 2.º versos os pares formam a roda de mãos dadas girando para a direita.
- ❖ Nos 3.º e 4.º versos invertem o sentido da roda.
- ❖ Nos 1.º e 2.º versos do refrão, a roda pára e os elementos de cada par viram-se um para o outro batendo palmas: “Ora zuz truz truz”, com o seu par e “Ora zas traz traz”, com o elemento do outro par.
- ❖ Nos 3.º e 4.º versos os elementos da roda dão as mãos: “Ora chega, chega, chega”, vão ao centro: “Ora arreda, lá para trás”, voltam à posição inicial.

NOTA: Na repetição da música o esquema mantém-se.

---

<sup>72</sup> Fonte: Gomes, Fernando e outros (2000). *Danças de Roda*. Sta. Comba Dão: Edições Convite à Música.

## Anexo 3

Peça “Marcha Turca” de W. A. Mozart <sup>73</sup>

**Marcha Turca** Mozart

**Secção A**

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

**Secção B**

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

**Secção C**

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

**Secção D: tutti**

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

**Secção E: tutti**

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Pandeira com pele 
 Triângulo 
 Maracas 
 Clavas 
 Tutti 
 Silêncio

<sup>73</sup> Fonte: Gomes, Fernando P. e Matos, Luís (2004). *Orquestra do Pautas I – vol. 1*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.

## **Anexo 4**

### **Dança “Los Machetes”**

#### **“Los Machetes” <sup>74</sup>**

México, América do Norte

#### **Formação:**

Colocados em duas colunas, cada bailarino tem na sua mão um pau ou uma garrafa de água (vazia).

#### **Composição coreográfica:**

##### **PARTE A: Passeio**

Avançar com 16 passos batendo os paus ao mesmo tempo.

Recuar com outros 16 passos até chegar ao lugar.

##### **PARTE B:**

Cada bailador fica frente ao seu par com o qual vai realizar um jogo de ritmos batendo com os paus.

1 batimento na direção diagonal superior direita

1 batimento por baixo do membro inferior direito

1 batimento na direção diagonal superior esquerda

1 batimento por baixo do membro inferior esquerdo

1 batimento frente ao peito

1 batimento atrás das costas

3 batimentos nos paus do par em frente.

Repetir esta sequência mais 3 vezes perfazendo um total de 32 tempos.

##### **PARTE C: Estrela**

Cada 4 bailarinos formam uma estrela colocando a mão direita no centro da roda rodando no sentido dos ponteiros do relógio durante 16 tempos. Repete para o outro lado.

---

<sup>74</sup> Fonte: Prieto, Mercedes (2007). *Danças Tradicionais Internacionais*. Documento fornecido na formação da Foco Musical em Danças Tradicionais do Mundo.



## Anexo 5

### Dança “Amaren Xango”

#### “Amaren Xango”<sup>75</sup>

País Basco, Espanha

É uma dança de pescadores.

COREOGRAFIA: Sentados em roda.

Parte A: levantar a mão direita para puxar as velas em 2 tempos. Repete com a mão esquerda outros 2 tempos. Fazer isto mais 7 vezes durante 28 tempos.

Durante o solo musical as crianças vão passando um objeto imaginário que agarram com as mãos e que se pode ir transformando. O último que a receber o objeto será a o primeiro a iniciar no próximo solo.

Parte B: Puxar as redes com a mão direita durante 2 tempos, repetir com a mão esquerda e assim sucessivamente durante 28 tempos.

Repete a passagem do objeto secreto até voltar à canção.

Parte C: Remar agarrando um remo imaginário primeiro a direita durante 4 tempos. Estender os membros superiores em frente como se o remo estivesse paralelo ao chão. Repetir para a esquerda.

Repetir até ao fim da parte cantada.

Da última vez que se faz a passagem dos objetos, o último menino que ficar com o objeto leva-o para casa!...

---

<sup>75</sup> Fonte: Prieto, Mercedes (2007). *Danças Tradicionais Internacionais*. Documento fornecido na formação da Foco Musical em Danças Tradicionais do Mundo.

## Anexo 6

### Hierarquização de conteúdos 6.º ano <sup>76</sup>

## EDUCAÇÃO MUSICAL

Hierarquização de Conteúdos do 6º Ano de Escolaridade

2º Ciclo do Ensino Básico

### PRIMEIRO PERÍODO

TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Família de timbres:</li><li>• Instrumentos Tradicionais do Mundo.</li><li>• Instrumentos Barrocos.</li><li>• Harmonia tímbrica.</li><li>• Realce tímbrico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legato.</li><li>• Staccato.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acidentes Musicais.</li><li>• Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes.</li><li>• Intervalos melódicos e harmônicos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quatro sons de igual duração numa pulsação.</li><li>• Combinação rítmica de colcheia e duas semicolcheias.</li><li>• Um som e um silêncio numa pulsação.</li><li>• Ritmos pontuados.</li><li>• Monorritmia e Polirritmia.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Introdução.</li><li>• Interlúdio.</li><li>• Coda.</li></ul>

## EDUCAÇÃO MUSICAL

Hierarquização de Conteúdos do 6º Ano de Escolaridade

2º Ciclo do Ensino Básico

### SEGUNDO PERÍODO

TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Família de timbres: instrumentos clássicos e do romantismo.</li><li>• Orquestra sinfónica.</li><li>• Família de timbres: instrumentos do século XX.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acentuação.</li><li>• Sforzando.</li><li>• Tenuto.</li><li>• Densidade Sonora.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Melodia com acompanhamento de acordes.</li><li>• Intervalos de 3ª M e 3ª m.</li><li>• Escalas maiores e menores.</li><li>• Acordes perfeitos maiores e menores.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Síncopa.</li><li>• Três sons iguais numa pulsação.</li><li>• Ritmos Assimétricos.</li><li>• Compasso Simples e Composto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rondó.</li></ul>

### TERCEIRO PERÍODO

<sup>76</sup> Documento cedido pelo professor cooperante.



## EDUCAÇÃO MUSICAL

Hierarquização de Conteúdos do 6.º Ano de Escolaridade

2.º Ciclo do Ensino Básico

TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteração tímbrica.</li> <li>• Expressividade através de selecção tímbrica.</li> <li>• Pontilismo tímbrico.</li> <li>• Timbres resultantes de novas técnicas vocais, instrumentais e de instrumentos preparados.</li> <li>• Timbres produzidos e preparados por instrumentos electrónicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese do som: alteração electrónica dos perfis sonoros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tonalidade e Atonalidade.</li> <li>• Séries de sons.</li> <li>• Sons de objectos, instrumentos e voz transformados electronicamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternância de compassos simples.</li> <li>• Ritmos mecânicos produzidos por instrumentos electrónicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de séries.</li> <li>• Formas abertas.</li> </ul>

## AO LONGO DO ANO



## EDUCAÇÃO MUSICAL


Hierarquização de Conteúdos do 6.º Ano de Escolaridade

2.º Ciclo do Ensino Básico

PERÍODO ESCOLAR	UNIDADES DE TRABALHO	NOTAÇÃO MUSICAL
1.º PERÍODO	<p>Época da História da Música – Barroco.</p> <p>Música Tradicional do Mundo – Europa e África.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta musical.</li> <li>• Representação de intervalos melódicos e harmónicos.</li> <li>• Representação de alterações musicais.</li> </ul>
2.º PERÍODO	<p>Época da História da Música – Classicismo/Romantismo.</p> <p>Música Tradicional no Mundo – América.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação de intervalos de 3.ª Maior e 3.ª menor.</li> <li>• Construção de acordes perfeitos Maiores e menores.</li> <li>• Elaboração de escalas maiores e menores.</li> </ul>
3.º PERÍODO	<p>Época da História da Música – Século XX.</p> <p>Música Tradicional no Mundo – Ásia e Oceânia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas abertas</li> </ul>


## Anexo 7

### Hierarquização de conteúdos 5.º ano <sup>77</sup>

	<b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>
Hierarquização de Conteúdos do 5º Ano de Escolaridade	2º Ciclo do Ensino Básico

#### PRIMEIRO PERÍODO


TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fontes sonoras convencionais e não convencionais.</li> <li>Família de timbres: instrumental Orff.</li> <li>Contraste e semelhança tímbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortíssimo.</li> <li>Pianíssimo.</li> <li>Crescendo.</li> <li>Diminuendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registos agudos, médios e graves.</li> <li>Linhas sonoras ascendentes e descendentes, ondulatórias, contínuas e descontínuas.</li> <li>Altura indefinida e definida.</li> <li>Bordão.</li> <li>Notas musicais (do dó3 ao dó4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pulsção / tempo musical.</li> <li>Som e silêncio organizados com a pulsção.</li> <li>Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsção.</li> <li>Som e silêncio com duas pulsações.</li> <li>Andamentos: presto, moderato, adágio, acelerando e ritardando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizações sonoras elementares.</li> <li>Elementos repetitivos.</li> </ul>

	<b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>
Hierarquização de Conteúdos do 5º Ano de Escolaridade	2º Ciclo do Ensino Básico

#### SEGUNDO PERÍODO


TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mistura tímbrica.</li> <li>Combinação de timbres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forte.</li> <li>Mezzo forte.</li> <li>Piano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escala pentatónica.</li> <li>Escalas modais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Padrão rítmico.</li> <li>Som e silêncio com quatro pulsações.</li> <li>Sons e silêncios em três pulsações.</li> <li>Compassos: binário, ternário e quaternário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ostinato (rítmico e melódico).</li> <li>Imitação.</li> <li>Cânone (rítmico e melódico).</li> </ul>

<sup>77</sup> Documento cedido pelo professor cooperante.

	<b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>
Hierarquização de Conteúdos do 5º Ano de Escolaridade	2º Ciclo do Ensino Básico

### TERCEIRO PERÍODO

TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perfil sonoro (ataque, corpo e queda do som).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização dos elementos dinâmicos.</li> <li>Perfil sonoro (ataque, corpo e queda do som).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textura.</li> <li>Combinação de linhas horizontais e verticais.</li> <li>Melodia e Harmonia.</li> <li>Três notas em diferentes registos: dó 3 e dó4, ré 3 e ré 4; mi 3 e mi 4.</li> <li>Agregados sonoros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização binária e ternária.</li> <li>Contratempo.</li> <li>Um som e um silêncio de igual duração numa pulsação.</li> <li>Anacrusa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frase.</li> <li>Motivo.</li> <li>Forma binária AB;</li> <li>Forma Ternária ABA.</li> </ul>

	<b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>
Hierarquização de Conteúdos do 5º Ano de Escolaridade	2º Ciclo do Ensino Básico

### AO LONGO DO ANO

PERÍODO ESCOLAR	UNIDADES DE TRABALHO	NOTAÇÃO MUSICAL
<b>1º PERÍODO</b>	<b>Época da História da Música</b> – Pré-História. <b>Época da História da Música</b> – Antigas Civilizações. <b>Música Tradicional Portuguesa</b> – Regiões do Minho, Douro Litoral e Trás-os-Montes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pauta musical.</li> <li>Clave de sol na segunda linha.</li> <li>Sinal de repetição.</li> <li>Barras finais.</li> <li>Barra de divisão.</li> </ul>
<b>2º PERÍODO</b>	<b>Época da História da Música</b> – Idade Média. <b>Música Tradicional Portuguesa</b> – Regiões da Beira Litoral, Beira Interior e Estremadura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ligadura de prolongação.</li> <li>Ponto de aumentação.</li> </ul>
<b>3º PERÍODO</b>	<b>Época da História da Música</b> – Renascimento. <b>Música Tradicional Portuguesa</b> – Regiões do Ribatejo, Algarve, Açores e Madeira.	

## Anexo 8

### Dança “Branle de la Montarde”

#### “Branle de la Montarde”<sup>78</sup>

Renascimento, França

Estrutura: A Branle de la Montarde está estruturalmente subdividida em duas partes coreográficas A e B, às quais correspondem dois temas musicais: o primeiro (A) a introdutória, e o segundo (B) pantomímica.

#### Coreografia

PARTE A: Formam-se filas com 6 elementos que dão as mãos.

Durante os primeiros oito compassos vão fazendo 8 passos saltados ou simples.

PARTE B: Os dançarinos desprendem as mãos e, um de cada vez, começando pelo chefe da fila, executam o seguinte passo denominado “três pieds en l’air. Consiste em levantar o pé esquerdo, direito, esquerdo e um salto final com os pés juntos.

PARTE A: O 1.º dançarino com oito passos saltados vai passando entre os outros elementos da cadeia descrevendo uma serpente, colocando-se em última posição. Faz isto durante os primeiros oito compassos.

Todos voltam a dar as mãos e a formar a cadeia guiada por um novo chefe de fila.

Vão repetindo até ficarem todos assumindo o papel de líder.

A parte B assume um significado pantomímico quando o passo é substituído ou acompanhado por gestos, movimentos, sons improvisados do chefe de fila e imitações dos outros dançarinos.

---

<sup>78</sup> Fonte: Prina, Federica e Padovan, Maurizio (1995). *A dança no ensino obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Anexo 9**

Planificação Anual 7.º ano <sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Planificação cedida pelo professor cooperante.

**Planificação Anual (7ºano)****Música (3º ciclo)**

Módulos Transversais	Módulos de trabalho	Conteúdos/Conceitos	Objectivos	Avaliação	Recursos	
<b><u>Música e Multimédia</u></b> <b>Conceitos</b> - Características do som, história da gravação sonora, efeitos sonoros, software musical, propagação do som, reflexão do som, o som e o ser humano, gravação e reprodução e sons electrónicos. <b>Objectivos</b> - Manipular sons acústicos e electrónicos através da exploração, experimentação e criação de diferentes fontes sonoras, "paisagens sonoras" e peças musicais. - Gravação e manipulação de faixas áudio. - Investigar e contextualizar as características do som. <b><u>Música e Movimento</u></b> <b>Conceitos</b> - Dança/movimento, coreografias, improvisação, expressão corporal, compassos diversos, tempo forte/fraco(s). <b>Objectivos</b> - Interpretar e criar diferentes tipos de músicas em torno do movimento, das danças e das coreografias. - Compreender os processos e a utilização de códigos e convenções musicais utilizados. - Utilizar simbologias diferenciadas para notação do movimento na sua relação com os mundos sonoros e musicais. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico-motor bem como tocar e cantar em grupo.	<b><u>Memórias e Tradições</u></b>	• Música Popular/Urbana/Erudita, Etnomusicologia, técnicas instrumentais, Coreografias, Poética Popular, Música e Tecnologias, Instrumentos Musicais.	• Desenvolver a acuidade auditiva e motora, identificando, analisando e interpretando diferentes peças musicais. • Investigar e contextualizar tradições musicais. • Utilizar diferentes tipos de sons acústicos, electrónicos, etc, na criação de performances de grupo.	• Fichas de trabalho e / ou sumativas. • Observação directa nos domínios: cognitivos, psico-motor, e sócio-afectivo.	• Fontes sonoras - diferentes tipos de instrumentos (acústicos, electrónicos, convencionais e não convencionais) • Aparelhagem • Computador • Músicas/Sonoridades variadas • Imagens e vídeos	1º Período
	<b><u>Sons e sentidos</u></b>	• Alturas (grave e agudo); durações (curto e longo); intensidades (forte e piano); timbres; espacialização sonora; tempo; pulsação; frase musical; motivos; texturas.	• Desenvolver a compreensão dos diferentes processos de criação musical através da improvisação, composição e da interpretação. Tendo como base pontos de partida musicais e não musicais, o aluno explora e apropria como é que as características dos sons se organizam para a elaboração de uma peça musical de acordo com estéticas e pressupostos comunicacionais diferenciados.			



**Planificação Anual (7ºano)** *Continuação...*

Módulos Transversais	Módulos de trabalho	Conteúdos/Conceitos	Objectivos	Avaliação	Recursos	
<p><b><u>Música e Multimédia</u></b>  <b>Conceitos</b> - Características do som, história da gravação sonora, efeitos sonoros, software musical, propagação do som, reflexão do som, o som e o ser humano, gravação e reprodução e sons electrónicos.  <b>Objectivos</b>  - Manipular sons acústicos e electrónicos através da exploração, experimentação e criação de diferentes fontes sonoras, “paisagens sonoras” e peças musicais.  - Gravação e manipulação de faixas áudio.  - Investigar e contextualizar as características do som.</p> <p><b><u>Música e Movimento</u></b>  <b>Conceitos</b> - Dança/movimento, coreografias, improvisação, expressão corporal, compassos diversos, tempo forte/fraco(s).  <b>Objectivos</b>  - Interpretar e criar diferentes tipos de músicas em torno do movimento, das danças e das coreografias.  - Compreender os processos e a utilização de códigos e convenções musicais utilizados.  - Utilizar simbologias diferenciadas para notação do movimento na sua relação com os mundos sonoros e musicais.  - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico-motor bem como tocar e cantar em grupo.</p>	<b><u>Música Erudita</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música Erudita, técnicas instrumentais, diferenças de composição, compositores, timbres, texturas, formas e estruturas, contraste de ideias e frases musicais, história da música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a acuidade auditiva identificando e analisando diferentes peças musicais de épocas e estilos diferenciados.</li> <li>• Investigar e contextualizar diferentes estilos e compositores de épocas diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabalho e / ou sumativas.</li> <li>• Observação directa nos domínios: cognitivos, psico-motor, e sócio-afectivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontes sonoras - diferentes tipos de instrumentos (acústicos, electrónicos, convencionais e não convencionais)</li> <li>• Aparelhagem</li> <li>• Computador</li> <li>• Músicas/Sonoridades variadas</li> <li>• Imagens e vídeos</li> </ul>	<b>2º Período</b>

**Docente:**

(Rui Jorge Cadete Lima da Silva)

## Anexo 10

### Dança “A mota”

**“Bite man in a knibe (A mota)”<sup>80</sup>**

Dinamarca

#### Formação:

Os elementos do grupo estão dispostos aos pares imaginando que são motas: um à frente e outro atrás. Este leva as mãos nos ombros ou na cintura do elemento da frente.

Composição coreográfica: AB AB AB

PARTE A: Durante 8 compassos vão correndo por todo o espaço desviando-se das outras motas. Quando a música repete o motorista troca e passa a ser a pessoa que ia atrás.

PARTE B: Quando a melodia fica mais calma passando a um ritmo ternário lento, dançam os dois uma valsa. Ao repetir a melodia, depois de 8 compassos, cada pessoa procura outra trocando assim de par para dançar com outro a valsa. Começa tudo do início com o novo par.

---

<sup>80</sup> Fonte: Prieto, Mercedes (2007). *Danças Tradicionais Internacionais*. Documento fornecido na formação da Foco Musical em Danças Tradicionais do Mundo.

## Anexo 11





Peça “Máquina de escrever” de Anderson <sup>81</sup>





**Máquina de escrever** Anderson





**Introdução - orquestra**





1	2	3	4





**Secção A1**





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4

			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4

**Secção B**





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





			
1	2	3	4





**Secção A2**

			
1	2	3	4

			
1	2	3	4

			
1	2	3	4





			
1	2	3	4

			
1	2	3	4


**Secção D e Tutti**

1	2	3	4


**Tutti**

			
1	2	3	4


Triângulo




Reco-reco




Clavas



Tutti



Silêncio



<sup>81</sup> Fonte: Gomes, Fernando P. e Matos, Luís (2004). *Orquestra do Pautas I – vol.3*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.

## Anexo 12

### Peça “Copofonia”<sup>82</sup>

Copofonia

The musical score is written in 4/4 time and consists of four systems, each with three staves. The lyrics are distributed across the staves as follows:

- System 1:**
  - Staff 1: Co - ca Co - la La - ran - ja - da Á - gua fres - ca Li - mo - na - da Não con - si - go de - ci - dir!
  - Staff 2: (Empty)
  - Staff 3: (Empty)
- System 2:**
  - Staff 1: Co - ca Co - la La - ran - ja - da Á - gua fres - ca Li - mo - na - da Não con - si - go de - ci - dir!
  - Staff 2: (Empty)
  - Staff 3: (Empty)
- System 3:**
  - Staff 1: Co - ca Co - la La - ran - ja - da Á - gua fres - ca Li - mo - na - da Não con - si - go de - ci - dir! Co - ca Co - la La - ran - ja - da
  - Staff 2: Co - ca Co - la La - ran - ja - da Á - gua fres - ca Li - mo - na - da
  - Staff 3: (Empty)
- System 4:**
  - Staff 1: Á - gua fres - ca Li - mo - na - da Não con - si - go de - ci - dir!
  - Staff 2: Não con - si - go de - ci - dir!
  - Staff 3: Não con - si - go de - ci - dir!

<sup>82</sup> Fonte: Rocha, Nuno e Ribeiro, Nuno (2004). *Allegretto – Educação Musical 5.º e 6.º ano*. Porto: Areal Editores.

Não con-si-go mes-mo, não con-si-go mes-mo, não con-si-go mes-mo, não con-si-go mes-mo,

Co - - - ca

Co - ca Co - la La - ran - ja - da

não con-si-go mes-mo, não con-si-go mes-mo, não con-si-go mes-mo, não con-si-go mes-mo,

La - - - ran - - - ja - - - da

Á - gua fres - ca Li - mo - na - da

não con - si - go de - ci - dir! Não con - si - go de - ci - dir! PUM!

Não con - si - go de - ci - dir! Não con - si - go de - ci - dir! PUM!

Não con - si - go de - ci - dir! Não con - si - go de - ci - dir! PUM!

## Anexo 13

### Dança “Dança del Rogle”

#### “Dança del Rogle”<sup>83</sup>

Catalunha, Espanha

Faz-se uma roda simples de mãos dadas em que estão rapazes e raparigas sem uma ordem especial.

Forma: ABABAB.....C

(A)

1. Há uma pessoa (guia) que avança no centro da roda com passo saltitado no sentido inverso ao dos ponteiros do relógio à procura de um par com o qual dançar durante 16 compassos. No caso de o guia ser a criança com paralisia cerebral pode avançar na roda com a ajuda de um colega ou professor que empurre a cadeira de rodas.

(B)

2. O guia fica frente a frente com um colega da roda (par) e durante os primeiros 8 compassos o guia dança para o par que o observa:

- mãos na cintura;
- a perna direita estica à frente tocando com a ponta no chão;
- segue-se o seguinte movimento com os pés:

Guia: Pd Pe Pd Pe & Pe Pd Pe Pd

4 compassos          4 compassos

A criança com paralisia pode executar os movimentos com outra parte do corpo, por exemplo as mãos.

Guia: Md Me Md Me & Me Md Me Md

4 compassos          4 compassos

3. O par repete com o guia em espelho os mesmos movimentos que observou

Par: Pe Pd Pe Pd & Pd Pe Pd Pe

4 compassos          4 compassos

(A)

4. O par que dançou junto vai para o centro da roda e repete a primeira parte da dança.

(B)

5. Quando a melodia muda novamente, quem está do lado de dentro da roda encontra um novo par com o qual vai repetir a segunda parte da dança.

(C)

6. Quando todas as pessoas tiverem sido convidadas a dançar a segunda parte da dança, dão as mãos e formam uma corrente.
7. A corrente vai ser liderada pela pessoa que iniciou a dança e vai avançar com passo saltitado. O líder tem liberdade para, com a corrente, fazer diferentes figuras pelo espaço, tais como, um caracol, curvas, passar por debaixo de um túnel formado por dois bailarinos, entre outras.

---

<sup>83</sup> Fonte: Prieto, Mercedes (2007). *Danças Tradicionais Internacionais*. Documento fornecido na formação da Foco Musical em Danças Tradicionais do Mundo.



## Anexo 14

### Peça “Escatumbararibê”<sup>84</sup>



**Escatumbararibê**

Fórmula de escolha | Tradicional  
Jogo de copos: Viviane Beineke

Zum Zum Zum Es - ca - tum - ba - ra - ri - bê Es - ca - tum - ba - ra - ri - bê Es - ca - tum - ba -  
tin - ga Au - ê sa - ru - bê a - bá Es - ca - tum - ba - ra - ri - bê Es - ca - tum - ba - tin - ga.

Jogo de copos:

variação para passar o copo na roda:

O acompanhamento com os copos pode ser realizado de duas maneiras:  
os participantes podem jogar sozinhos ou em roda, passando os copos de uns para os outros.

## Escatumbararibê

Zum Zum Zum  
Escatumbararibê  
Escatumbararibê  
Escatumbatinga  
Auê sarubê abá  
Escatumbararibê  
Escatumbatinga.

















## Jogo






Com os jogadores dispostos em roda, a canção é acompanhada pelo jogo de copos.  
No início, o jogo pode ser feito individualmente e depois com os copos a serem passados na roda.  
Entre uma repetição e outra, o grupo pode combinar formas de improvisação com os copos.

<sup>84</sup> Fonte: Beineke, Viviane e Freitas, Sérgio (2009). *Lenga la Lenga*. Lisboa: Foco Musical.

## Escrita para copos

-  bater uma mão no chão
-  bater palma
-  pegar o copo pelo fundo, segurando e levantando
-  pegar o copo pela boca, segurando e levantando
-  bater uma mão em cima do fundo do copo (alternando as mãos quando forem mais batidas)
-  bater a mão no fundo do copo, segurando-o
-  bater a boca do copo no chão
-  bater o fundo do copo no chão
-  arrastar o copo no chão com a boca para baixo
-  passar o copo para o colega da direita (sem arrastar) batendo a boca no chão
-  colocar o copo à sua frente (sem arrastar)
-  puxar o copo para si (sem arrastar)
-  passar o copo para o colega da direita (arrastando)
-  bater o canto da boca do copo no chão
-  bater o canto do fundo do copo no chão
-  bater dois copos de boca um no outro
-  bater a boca do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
-  bater o fundo do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
-  bater o fundo do copo na mão direita, passando-o para esta mão
-  bater a boca do copo na palma da mão esquerda (sem segurar)
-  pegar o copo com a mão direita pela lateral esquerda
-  bater a mão em cima do copo, segurando-o pelo fundo e arrastando no chão ao virar para o lado



-  passar o copo por cima da mão esquerda e bater com o fundo do outro lado
-  segurando o copo pela lateral, incliná-lo para a esquerda, raspando o chão
-  deslizar a mão pela lateral do copo
-  passar o copo da mão direita para a esquerda
-  passar o copo da mão esquerda para a direita
- m. d. mão direita
- m. e. mão esquerda



## Anexo 15

Partitura da peça “O Inverno” de A. Vivaldi para instrumental Orff<sup>85</sup>

### As Quatro Estações Inverno (Allegro non molto)

Arranjo: Rui Silva & Hugo Vieira

The musical score is arranged for six Orff instruments: Flauta 1, Flauta 2, Jogo de Sinos, Xilofone, Xilofone Baixo, and Metalofone. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 4/4. The score is divided into two systems. The first system contains measures 1 through 5, and the second system contains measures 6 through 10. The Flauta 1 and Flauta 2 parts are mostly rests. The Jogo de Sinos part has a melodic line starting in measure 3. The Xilofone part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Xilofone Baixo part has a bass line with quarter notes. The Metalofone part has a simple bass line with half notes.

Flauta 1

Flauta 2

Jogo de Sinos

Xilofone

Xilofone Baixo

Metalofone

Fl. 1

Fl. 2

JS

Xil.

Xil. B.

Metl.

<sup>85</sup> Peça cedida pelo professor cooperante.

## As Quatro Estações (Inverno: Allegro non molto)

The musical score is divided into two systems, each containing five staves. The instruments are Fl. 1, Fl. 2, JS, Xil., Xil. B., and Metl. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 8/8. The first system covers measures 11 to 15, and the second system covers measures 16 to 20. The score includes various musical notations such as notes, rests, beams, and slurs. The JS staff features a complex rhythmic pattern with many beamed sixteenth notes. The Xil. and Xil. B. staves have a more melodic line with some rests. The Fl. 1 and Fl. 2 staves have a simpler melodic line with some slurs. The Metl. staff has a simple bass line with whole notes and rests.

11 8

Fl. 1

Fl. 2

JS

Xil.

Xil. B.

Metl.

16 8

Fl. 1

Fl. 2

JS

Xil.

Xil. B.

Metl.